سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس

٤٥

صعوبات الفهم القرائى المعرفية والميتامعرفية

"مفاهيم نظرية ، وتشخيص ، وبرنامج مقترح"



الدكتور/ إسماعيل إسماعيل الصاوى

تقديم أ.د / حسين عبد العزيز الدرينى

دار الفكر العربى


دار الفكر العربي
شركة مساهمة مصرية
للطباعة والنشر والتوزيع

سلسلة الفكر العربي في التربية وعلم النفس
رقم (٤٥)

صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية

مفاهيم نظرية * تشخيص * برنامج مقترح

إعداد الدكتور
إسماعيل إسماعيل الصاوي
قسم علم النفس التعليمي
كلية التربية بالدقهلية - جامعة الأزهر

الطبعة الأولى
١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت: ٢٢٧٥٢٧٩٤ - فاكس: ٢٢٧٥٢٧٣٥
٦أ شارع جواد حسني - ت: ٢٣٩٣٠١٦٧
www.darelfikrelarabi.com
info@darelfikrelarabi.com

٣٧٠,١٥ إسماعيل إسماعيل الصاوي.
اس ص ع صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية: مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح/ إعداد إسماعيل إسماعيل الصاوي .- القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٣٠هـ= ٢٠٠٩م.
٤٤٤ص: إيض؛ ٢٤سم.- (سلسلة الفكر العربي في التربية وعلم النفس؛٤٥).
بيليوجرافية: ص ٤١٧- ٤٢٨.
تدمك: ١ - ٢٤٧٠ -١٠- ٩٧٧
١- صعوبات التعلم. ٢- الفهم القرائي.
٣- صعوبات الفهم القرائي. ٤- علم النفسي المعرفي.
أ- العنوان. ب - السلسلة.

جمع إلكترونى وطباعة



التنفيذ الفنى

حسن الشريف

رقم الإيداع ٢٠٠٩/٣٤٥٤

سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس

تصدر بإشراف نخبة من الأساتذة

تصدر هذه السلسلة بغرض النهوض بمستوى المراجع والكتب فى مجال التربية وعلم النفس والاجتماع بحيث تشتمل على أحدث ما صدر فى هذا المجال عالميا مع معالجته بمنظور ورؤية عربية مدعمة بخبرات الخبراء.

ويسر اللجنة الاستشارية أن يشارك أصحاب الفكر والكُتّاب وأساتذة الجامعات بنشر مؤلفاتهم المتميزة فى تلك السلسلة.

تقديم

أ.د/ حسين عبد العزيز الدريني

من خصائص التقدم العلمي زيادة الدقة في تعريف المفاهيم وتحديدها. ومع زيادة الدقة يزداد تحديد خصائص المفهوم وما صدقه؛ مما يسهم في توضيح إجراءات دراسته وأساليبها. ومع اتضاح إجراءات الدراسة تبرز الأهمية التطبيقية؛ فيزداد الطريق إلى الإفادة العملية إجرائيةً ونوراً وبصيرةً واستبصاراً.

ويمثل الكتاب الحالي المقولة السابقة، فهو محاولة علمية جادة بذل فيها المُؤَلِفُ جَهداً كبيراً، ووقتاً طويلاً، منتقلاً من إطار تحديد المفاهيم إلى مجال التطبيق العملي ممتطياً صهوة الإجرائية، ومسترشداً بأطروحته للدكتوراه.

تعرض المُؤَلِفُ في الفصل الأول لمفهوم صعوبات التعلُّم وعلاقته بغيره من المفاهيم. وفي الفصل الثاني قَدَّمَ توضيحاً لمفهوم الفهم القرائي ومكوناته؛ وهنا قَدَمَ المُؤَلِفُ أحدث التفسيرات في هذا المجال عند عرضه لأحد أفراد عائلة «الميتا» وهو «الميتامعرفية» للفهم القرائي.

وانطلاقاً من الإطار النظري للمفاهيم أخذ المُؤَلِفُ يخطو خطوات جادة نحو التطبيقية في توظيف ما توصل إليه منتقلاً من تشخيص صعوبات الفهم القرائي إلى عرض المداخل المعرفية والميتامعرفية لمواجهة تلك الصعوبات والتخفيف منها.

ونحو مزيد من التطبيقية اقترح المُؤَلِفُ نموذجاً ثلاثيّاً للميتافهم قرائي واشتق منه إجراءات تدريبية، داعماً كل جزء منها بدليلٍ للمعلمِ، موضحاً للإجراءات التنفيذية للجلسات.

يتميز هذا الكتاب بعدة ميزات منها؛ أنه لا يقف عند حدود العرض النظري، بل يشتق من النظرية نموذجاً يخضعه للتجريب، لذلك جاءت التدريبات مرَشَّدة بإطارٍ نظري عميق.

ومن مميزات هذا المُؤَلِف أنه يوظف قدراً معرفياً سابقاً، ويضيف عليه جديداً؛ فجاء نتاجاً مبتكراً، وعملاً يتميز بدرجة عالية من الجدة والأصالة.

من الميزتين السابقتين تشتق ميزة ثالثة تتضح في إثارته لعديد من التساؤلات البحثية عن علاقة النظرية بالنموذج، وعلاقة النموذج بالبرنامج. كما يثير تساؤلات أكثر في مجال التطبيق العملي، وتصميم المناهج الدراسية، وتدريب العاملين في الميدان التربوي.

إن هذا الكتاب يُقدم للمكتبة العربية إضافة جديدة ذات وزن علمي كبير، وقيمة علمية عظيمة في مجالٍ بزغ نوره حديثاً في مجال علم النفس المعرفي.

والله نسأل أن ينفعنا بما نتعلم، وأن يعلمنا ما لا نعلم.

والله من وراء القصد، وهو الهادي إلى سواء السبيل.

أ.د. حسين عبد العزيز الدريني
أستاذ علم النفس التعليمي المتفرغ
تربيـــة الأزهـــر

محتويات الكتاب

إهداء

* إلى أساتذتي الأجلاء.

* إلى طلاب البحث العلمي.

* إلى المعلمـــين والآبــــاء.

* إلى كل ذي همةٍ؛ لا يعرف المحال ما دام يستعين بالله.

إليهم جميعًا، أهدي هذا الكتاب.

د. إسماعيل الصاوي

مقدمة المؤلف

الحمدُ للهِ ربِ العالمين، الذي جعلَ خُلُقَ أهلِ العلم في سُمُو وكمال، وأشهدُ أن لا إله إلا الله وحدَه لا شريك له، شهادةَ عِزٍّ وافتخارَ، وأشهدُ أن سيدَنا "محمداً" نبيَ الرحمة، الــذي أُوتيَ جوامعَ المقال، والذي خاطبَهُ ربُ العــزةِ قائلاً: ﴿ ٱقْرَأْ ... ﴿١﴾ ﴾ [العلق]؛ فكانت بداية كل علم ومرام... ثم أما بعدُ،

إذا كان العلماء يتنبأون بأن المعرفة ستتضاعف وتتراكم من عام لآخر، فإن المتخصصين في علم النفس والتربية يسعون دائماً نحو تغيير محتوى المناهج الدراسية وتطويرها؛ بما يتواكب مع هذا التقدم المعرفي. ويظل فهم التلميذ لذلك المحتوى المعرفي مطلباً حتمياً ثابتاً لا يتغير؛ ومن ثَمَّ تبرز أهمية العناية بالفهم القرائي، الذي يُعدُ عاملاً عاماً، ونشاطاً معرفياً وميتامعرفياً أساسياً يُسهم في تحصيل المعرفة في جميع المناهج الدراسية المختلفة.

وليس من قيمة كبيرة الاهتمام بتحسين مكونات الفهم القرائي المعرفية فقط دون الاهتمام بتنمية ما وراء تلك المكونات من فنيات واستراتيجيات ميتامعرفية؛ إذ إن تحسين مستوى الفهم القرائي المعرفي فقط يُعدُ من قبيل التحصيل، وإنما الأكثر أهمية أن يعني المعلمون بالاستراتيجيات والفنيات الميتامعرفية النوعية التي تؤثر – إيجابياً – في الفهم القرائي المعرفي.

ولا ينفك الباحثون والتربويون عن التفرقة بين فئتين من التلاميذ العاديين وغير العاديين، على أساس انحراف درجات التلميذ عن المتوسط، سواء في الاتجاه السالب أو الموجب؛ ومن ثم أُنشئت التربية الخاصة، وأصبح شاغل المربين العناية بتلك الفئة التي تنحرف عن مستوى التلميذ العادي «المعيار» Standard، منطلقين من أن تنمية العقل البشري أهم من الحفاظ على المعرفة ذاتها.

ويأتي هذا الكتاب مساهمة في تلبية حاجة ملموسة لدى المعلمين والآباء لمرجع يعالج صعوبة التعلُّم في الفهم القرائي بشقيه المعرفي والميتامعرفي. ونظمت مادةَ

الكتاب في أربعة أبواب: الأول يتناول المفاهيم النظرية لكل من: صعوبات التعلُّم، والفهم القرائي. والثاني يهتم بمداخل ومراحل التشخيص العام والنوعي لصعوبة الفهم القرائي، وبعض أدوات تشخيصها والمتغيرات المصاحبة للصعوبة. والثالث يتناول المدخل المعرفي والميتامعرفي لصعوبات الفهم القرائي، وبعض نماذجه، بالإضافة للإجراءات العلاجية لصعوبات الفهم القرائي في إطار البرنامج المقترح. أما الباب الرابع فقد احتوى على جلسات البرنامج.

ومن ثَمَّ جاء الباب الأول في فصلين: الأول بعنوان «صعوبات التعلُّم: المفهوم والماصدق» ويتناول مفهوم صعوبات التعلُّم، وتعريف التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، وخصائصهم مع التركيز على الخصائص المعرفية والميتامعرفية. والفصل الثاني يسلط الضوء على معنى الفهم القرائي، ومكوناته المعرفية والميتامعرفية، وأيضاً تعريف التلميذ ذي صعوبة الفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي.

وانطوي الباب الثاني على ثلاثة فصول؛ الأول يتناول المداخل النظرية المفسرة لصعوبات الفهم للقرائي، والثاني يعرض الإجراءات التشخيصية التي يمكن من خلالها الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي؛ بداية من التشخيص العام، فالتشخيص النوعي، ثم بعض الاعتبارات التي تؤثر في التشخيص وينبغي وضعها في الاعتبار. وأخيراً المعيار التشخيصي المقترح متعدد الأبعاد لتحديد حالات صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي. أما الفصل الثالث فيعرض بعض أدوات تشخيص صعوبات كل من الفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي، وبعض المتغيرات المصاحبة للصعوبة.

بينما اشتمل الباب الثالث من الكتاب على ثلاثة فصول؛ الأول يتناول المدخل المعرفي والميتامعرفي لصعوبات الفهم القرائي، وبعض نماذجه؛ نموذج «ڤلاڤل»، نموذج «باريز وزملائه»، نظرية مكونات معالجة المعلومات، نظرية المخططات المعرفية، نموذج أبعاد التفكير، نموذج «الزيات» المعرفي، نموذج «الفرماوي» المقترح

للميتاقراءة. والثاني يتناول نموذج «المؤلف» الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي: مفاهيمه الأساسية، مسلماته، أسسه النظرية، مكوناته: المراحل الميتامعرفية للقراءة (قبل القراءة، أثناءها، بعد الانتهاء منها)، العمليات الميتافهم قرائية (التخطيط لمعالم المَهَمَّة، مراقبة الذات، تقييم الاستراتيجية، كيفية القياس من خلال النَّمُوذَج)، مؤشرات المعالجة الميتامعرفية الدورية (استراتيجية KWLs، استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية ٣م)، بالإضافة إلى إجراءات وخطوات التدريب على النَّمُوذَج، وأخيراً قابلية النَّمُوذَج للتعلُم، والتعليم، والتدريب. أما الفصل الثالث فيعرض محاور البرنامج المقترح وهدفه، والافتراضات التي يقوم عليها، ومعاييره، وإطاره العام، واستراتيجية تقديم جلساته، والأسس النظرية والإجرائية للبرنامج.

وأخيراً تضمن الباب الرابع جلسات البرنامج، التي تم عرضها من خلال ثلاثة محاور هي:

أ - دليل خاص بكل جلسة يستعين به الباحث/ المعلم، ويتضمن تعريفات ومفاهيم تتعلق بموضوع الجلسة، وكلمات مرادفة، وقواعد لتدريب التلميذ على: متى يستخدم محتوى الجلسة في القراءة؟ وكيف يستخدمها (الخطوات)؟ وماذا يفعل (بعض المشكلات التي قد تواجهه أثناء فهمه للنص القرائي)؟ كما يتضمن الدليل المعرفة اللازمة للفهم القرائي، وبعض المراجع.

ب- صفحة الوجه Face page التي تتحدد فيها العمليات المعرفية والميتامعرفية التي سيتم تدريب التلاميذ عليها في الجلسة، والأهداف العامة، والخاصة للجلسة، ومعايير المحتوى، والاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية، والمواد اللازمة لإجراء الجلسة.

جـ- إجراءات الجلسة، والتي تُعرض في ضوء خطوات استراتيجية (ب.ك. باير، ١٩٨٧) Beyer,B.K.,1987 التي عَدَلها «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» لكي تلاءم خصائص التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي.

ويطيب لي وقد أعانني الله تعالى وألهمني الصبر على إتمام هذا العمل - الذي استغرق إعداد مادته حوالي خمس سنوات - أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأساتذتي الأجلاء « أ.د/ جابر عبد الحميد، أ.د/ حسين الدريني، أ.د/ أنور الشرقاوي، أ.د/ محمود كامل الناقة، أ.د/ سيف الدين عبدون، أ.د/ أحمد مهدي مصطفى، أ.د/ عبد الفتاح إدريس، والسادة أعضاء اللجنة الاستشارية لمراجع التربية وعلم النفس بدار الفكر العربي» لتوجيهاتهم وملاحظاتهم الدقيقة، التي كان لها عظيم الأثر في إتمام هذا العمل.

وآخرُ دعوانا أَنِ الحَمدُ لله ربِّ العَالمِينَ.

الدكتور/ إسماعيل إسماعيل الصاوي

١ يناير ٢٠٠٩م

كفر الشيخ - جمهورية مصر العربية

الباب الأول: مفاهيم نظرية

* الفصل الأول: صعوبات التعلم.
* الفصل الثاني: الفهم القرائي.

الفصل الأول

صعوبات التعلم

أولاً: مفهوم صعوبات التعلم.

ثانيًا: الفرق بين ذوي صعوبات التعلم وذوي مشكلات التعلم.

ثالثًا: أنواع صعوبات التعلم.

أولاً: مفهوم صعوبات التعلّم Learning Disabilities:

من الثابت تاريخيا أن «صمويل كيرك» Kirk,S. عالم النفس الأمريكي من أوائل العلماء المهتمين بصعوبات التعلّم، الذين حاولوا التمييز بين هذا المفهوم وغيره من المفاهيم الأخرى المرتبطة بمشكلات التعلّم؛ حيث نشر مؤلفاً له في بداية الستينيات من القرن العشرين بعنوان «تربية الأطفال غير الأسوياء» Educating Exceptional Children. ثم شرح الفرق بين تلك المفاهيم تفصيلاً في مؤتمر نظمته جامعة "إلينوى" لمناقشة مشكلات الأطفال المعاقين إدراكياً Perceptual Handicaps في السادس من أبريل عام ١٩٦٣م بالاشتراك مع آباء هؤلاء الأطفال.

ومنذ ذلك التاريخ بدأ الباحثون في علم النفس والتربية، والصحة النفسية، والأعصاب، واللغة،.. يهتمون بمفهوم صعوبات التعلّم Learning Disabilities وقد تمخضت جهودهم عن عدة تعريفات لهذا المفهوم، تباينت باختلاف الإطار النظري الذي ينبثق منه كل تعريف، مما أدى إلى تباين أسباب الصعوبات النوعية والأساليب التشخيصية والبرامج العلاجية المناسبة لكل نمط من أنماط صعوبات التعلّم.

ورغم تلك الجهود، إلا أن مشكلة الاتفاق على تعريف دقيق لصعوبات التعلّم مازال يُعَدُ من القضايا المحورية القائمة بين الباحثين المهتمين بالمجال؛ ولعل هذا ما دفع كلا من (ل. مواتز، ج. لهون: ١٩٩٣م) Moats,L. & Lhon,G.,1993 إلى التأكيد على الأخذ بالتعريفات القائمة، واعتبارها كإطار يمكن في ضوئه القيام بعمليات التشخيص والتقويم والعلاج (في، ٧٤). لذا، سيتم عرض بعض هذه التعريفات، واعتبار ما اتفقت عليه إطاراً عاماً يتم في ضوئه تشخيص حالات صعوبات التعلّم النوعية في الفهم القرائي وذلك كما يلي:

يعرف (ص.أ. كيرك: ١٩٦٢) K'rk,S.A.,1962 صعوبات التعلّم بأنها تُشير إلى التخلف أو الاضطراب، أو تأخر النمو في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المرتبطة الكلام، أو اللغة، أو القراءة، أو التهجي، أو الكتابة، أو الحساب، والناتجة

عن وجود عيوب وظيفية في المخ، أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، وليست نتيجة للتأخر العقلي أو الحرمان الحسي، أو العوامل الثقافية أو التعليمية»(١٣٥).

وتضمن هذا التعريف عدة صعوبات نوعية للتعلم منها صعوبات اللغة والقراءة، كما حدد أسبابها في فئتين رئيستين هما الاضطرابات الوظيفية في المخ، أو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. بالإضافة إلى كيفية التمييز بين حالات صعوبات التعلُّم وغيرها من مشكلات التعلُّم الأخرى باستخدام بعض المحكات التشخيصية كاستبعاد حالات التخلف العقلي، والحرمان الحسي.

ويُعَدُّ تعريف اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين[1] NACHC,1968 أول تعريفٍ رسمي لصعوبات التعلُّم وينص على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلُّم النوعية Specific هم أولئك الذين يظهرون اضطراباً في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تظهر في اضطرابات القدرة على السمع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب كما يتضمن المصطلح حالات الإعاقات الإدراكيّة، وإصابات المخ، والخلل الوظيفي البسيط في المخ، والعسر القرائي Dyslexia، والحبسة النهائية (الأفازيا) Developmental Aphasia، ولا يتضمن المصطلح مشكلات التعلُّم التي تنتج ـ بصفة أساسية ـ عن الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التأخر العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي»(١٥٥).

ورغم أن التعريف السابق قد صنف صعوبات التعلُّم بأنها نوعية كصعوبات فهم اللغة المكتوبة، وفسرها من خلال العمليات النفسية، ووضح كيفية تشخيصها من خلال محك الاستبعاد، إلا أنه وجهت إليه عدة انتقادات تتعلق بكيفية اشتقاق محك نوعي لتحديد الصعوبة أو الاضطراب وإجراءات التشخيص الملائمة التي

(١) National Advisory Committee of Handicapped Children. = NACHC برئاسة Kirk, S.A. التابعة لمكتب التربية بالولايات المتحدة USOE: United State Office of Education والمدرج بالقانون (30/91) لسنة 1968م.

تؤدى إلى نتائج أكثر دقة. والوصول إلى المعادلة التي تحكم التباعد أو الانحراف بين التحصيل المتوقع للطفل والقدرة الفعلية.

أما (س. كاس، هـ. مايكلبست: ١٩٦٩م) Kass,C.& Myklebust,H.,1969 فعرفا صعوبات التعلّم بأنها "مصطلح يشير إلى واحدٍ أو أكثر من أوجه القصور الدال في عمليات التعلّم الأساسية كالقراءة، والتعبير اللفظي/ غير اللفظي، اللغة المكتوبة، الرياضيات، التوجه المكاني. والتي تتطلب أساليب تربوية خاصة تعتمد على التشخيص الدقيق بهدف العلاج(١٣٣). وركز هذا التعريف ضمنيا على التشخيص الدال بين الأداء الفعلي والمتوقع، كما ركز على البرامج التربوية العلاجية التي تتناسب مع كل صعوبة نوعية؛ فلا يصلح برنامج واحد لعلاج كل صعوبات التعلّم كما يعتقد البعض.

وفى نفس الاتجاه، افترض كل من (ويبمان وآخرون: ١٩٧٥م) Wepman, et al.,1975 أن صعوبات التعلّم النوعية هي: مفهوم يظهر في أي مرحلة سنية، ويشير إلى القصور الدال في أي مجال من مجالات التحصيل الأكاديمي، الذي ينتج عن وجود إعاقات إدراكية تتعلق بالعمليات العقلية أو العصبية التي يكتسب الطفل من خلالها الأصوات والأشكال الأساسية للحروف الهجائية (١٥٥). ويربط هذا التعريف بين صعوبات التعلّم المعرفية كالإدراك وصعوبات التعلّم الأكاديمية كالقراءة، بالإضافة إلى أنه لم يقصر ظهور الصعوبة على مرحلة سنية بعينها، ولكنه افترض ظهورها في أي عمر زمني.

وعرف كل من (مايرز، هاميل: ١٩٧٦م) Myers, & Hammill, 1976 صعوبات التعلّم بأنها «مشكلات تعلم نوعية تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية كالفهم أو اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في الاستماع أو التفكير أو القراءة أو الكتابة، أو التهجي أو الحساب» (في، ١٢٥). ورغم أن هذا التعريف أكد على أن الصعوبة نوعية، إلا أنه لم يركز على محكات التشخيص.

ولتفادي الانتقادات التي وجهت لتعريف NACHC,1968، قدمت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين عام ١٩٧٧م[1] NACHC,1977 تعديلاً يُعَدُ ثاني تعريف رسمي لصعوبات التعلّم النوعية؛ يشير إلى أنها الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن الفهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويظهر هذا الاضطراب في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو في أداء العمليات الحسابية، وهذه الاضطرابات قد تشمل حالات الإعاقات الإدراكية، والإصابة المخية والخلل الوظيفي المخي البسيط، وعسر القراءة، وحبسة الكلام النمائية، ولا يجوز أن تكون صعوبات التعلّم هذه ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي أو عن اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (في؛ ١٤).

غير أن التعريف السابق لم يسلم أيضاً من الانتقادات؛ منها مصطلح العمليات النفسية الأساسية Basic Psychological Processes التي أثارت جدلاً بين المهتمين بالمجال من علماء النفس والمتخصصين في القراءة؛ حيث أيد البعض تدريب التلاميذ على القدرات النفس- معرفية مفترضين أنها تؤثر على المهارة في القراءة، بينما أكد البعض الآخر على البدء بالتعليم المباشر للقراءة. وأيضاً مصطلح «نوعى» Specific يتناقض مع عبارة "يظهرون اضطراباً في عملية أو أكثر"، فإذا أصبح الاضطراب متعدداً وشاملاً، فإن الصعوبة تخرج عن كونها نوعية (١٢٥) بالإضافة إلى أن مصطلحات الإعاقة الإدراكية، إصابات المخ، الخلل الوظيفي البسيط، عسر القراءة، الأفازيا قد أضاف الكثير من الخلط (في، ٧٤).

وقدم كل من: (ص.أ. كيرك، ج.ج. جلاغير: ١٩٧٩م) Kirk, S. A. & Gallagher, J. J., 1979 تعريفاً لصعوبات التعلّم النوعية ينص على أنها "إعاقة نفسية أو عضوية تؤثر في اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو الإدراك أو السلوك المعرفي أو الحركي، وتظهر تلك الإعاقة في صورة تباين في سلوكيات وإنجازات معينة، أو تباعد بين

(١) حيث أُدرج بالقانون (٩٤/ ١٤٢) الصادر في أكتوبر عام ١٩٧٥م، وتم اعتماده في ٢٣ أغسطس عام ١٩٧٧م باللائحة الفيدرالية لمكتب التربية بالولايات المتحدة USOE.

التحصيل الفعلي للفرد والتحصيل المتوقع منه في ضوء قدراته العقلية العامة، وهى ذات درجة لا تمكن الطفل من التعلّم بالطرق والمهام المستخدمة مع معظم الأطفال، ولكن يحتاج إلى أساليب خاصة لتحقيق أقصى نمو ممكن له، وتلك الإعاقة لا ترجع إلى التأخر العقلي الشديد، أو الإعاقات الحسية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو نقص فرص التعليم»(١٣٦). ورغم اتفاق هذا التعريف مع ما سبق في وصف صعوبات التعلّم بأنها «نوعية» وفى التأكيد على محكي: التباعد، والاستبعاد في التشخيص إلا أنه أضاف أن تلك الفئة من الأطفال تحتاج إلى أساليب علاجية خاصة لمواجهة صعوبات التعلّم لديهم.

أما تعريف (اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم: ١٩٨١)(١) NJCLD,1981 فيحاول التغلب على الانتقادات السابقة، وينص على أن صعوبات التعلّم مصطلح شامل Generic term يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب Acquisition واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وتعد هذه الصعوبات داخلية المنشأ، ويفترض أنها ناتجة عن اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ورغم أن صعوبات التعلّم قد تحدث متلازمة مع حالات إعاقات أخرى (كالقصور الحسي أو التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي والاجتماعي) أو مع مؤثرات بيئية (كالفروق الثقافية أو التعليم غير الملائم) أو العوامل السيكوجينية (العوامل النفسية الوراثية المنشأ) Psychogenetic إلا أنها ليست نتيجة مباشرة لتلك الظروف أو المؤثرات» (في؛١٣٤).

(١) National Joint Committee of Learning Disabilities = NJCLD ؛ وتم تكليفها بوضع تعريف لصعوبات التعلم يهدف إلى تحديد خصائص حالات صعوبات التعلم. وتشكلت هذه اللجنة من ممثلين لعدة منظمات وهى: رابطة الأطفال والبالغين ذوى صعوبات التعلم ACLD، الرابطة الأمريكية للحديث واللغة والسمع ASHA، مجلس صعوبات التعلم CLD، قسم الأطفال ذوى اضطرابات الاتصال DCCD، الرابطة الدولية للقراءة IRA. وقد توصل أعضاء اللجنة القومية إلى هذا التعريف، ما عدا رابطة ACLD التي كان لها تحفظات عليه.(٦٨).

ويلاحظ أن التعريف السابق قد تجاهل لفظ «العمليات النفسية الأساسية» التي أحدثت انقساماً بين المشتغلين في المجال، وحدد مصدر الصعوبة بوجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي داخل الفرد وأكد على أن صعوبات التعلّم ربما تحدث متزامنة مع حالات إعاقة أخرى إلا أنها ليست نتيجة لتلك الحالات.

وقدم كل من (ب. تانسلي، ج. بانخورست: ١٩٨١م) Tansley, P. & Pankhurst, J., 1981 تعريفاً لصعوبات التعلّم يشير إلى أنها تعبر عن وجود مشكلة تعلم ظاهرة في جانب أو أكثر من الجوانب التالية: القراءة، الكتابة، التهجي، الرياضيات، ولا ترجع إلى القصور في الأعضاء الحسية أو العضوية للتلميذ، ولا تفيد معها برامج التعليم العادية، وتتطلب برامج علاجية خاصة(١٧١).

وفى أستراليا لم تكن قضية التعريف موضع جدل مثلما كان الحال في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث قدم قسم الكومنولث للتربية والتدريب وقضايا الشباب[1] CDETYA, 1990 تعريفاً ينص على أن مصطلح صعوبات التعلّم يستخدم لوصف مجموعة غير متجانسة Heterogeneous من التلاميذ الذين لديهم صعوبات دالة في القراءة والكتابة والحساب والذين يتم تقديرهم من قبل شخص متخصص بأنهم يعانون من عجز عقلي أو حسي أو جسمي أو اجتماعي/ انفعالي، أو من قصور متعدد لدرجة تجعلهم يقيدون في برامج التربية الخاصة التي تقدمها حكومة الولاية أو المقاطعة»(في،١٥٧).

ويلاحظ أن هذا التعريف لم يجد ضرورة في استبعاد حالات القصور العقلي أو الحسي أو الجسمي أو الانفعالي ومن ثم لم يؤكد على محك الاستبعاد في تشخيص حالات صعوبات التعلّم وإنما أكد على محك التربية الخاصة فقط.

غير أن المجلس القومي الأسترالي للصحة والبحث الطبي[2] ANHMRC,1990 قد اختلف مع التعـريف السـابق وقدم تعريفاً أكثر تحديداً أدرج فيه نسبة تقريبية

(1) CDETYA= Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs.

(2) ANHMRC = Australian National Health and Medical Research Council.

لحالات صعوبات التعلُّم حيث ينص على أن صعوبات التعلُّم مصطلح شامل Generic يشير إلى نسبة تتراوح ما بين (٢-٤٪) من نسبة الأطفال والمراهقين الذين يظهر لديهم مشكلات في المهارات الأكاديمية والنمائية، حيث يظهرون انخفاضاً دالاً في تلك المهارات عما هو متوقع لعمرهم الزمني وقدراتهم العقلية العامة. وغالباً ما يتضمن المصطلح اضطرابات متعددة مباشرة، وصعوبات في الاحتفاظ Retention المتتابع وقصير المدى، يفترض أنها تكون داخل الفرد. وتعد مشكلاتهم نتيجة لواحدٍ أو أكثر من العوامل التالية: الإعاقات العقلية، العوامل الجسمية أو الحسية، الصعوبات الانفعالية، الخبرات البيئية غير الملائمة، نقص الفرص التربوية، ولكنها لا تعد نتيجة مباشرة للصعوبات العقلية أو العيوب Defects الجسمية والحسية أو الصعوبات الانفعالية، كما أنها لا تعد نتيجة مباشرة للخبرات البيئية غير الكافية، أو نقص في الخبرات التربوية المناسبة(في، ١٥٧).

وقد حدد هذا التعريف النسبة التي تمثلها حالات صعوبات التعلُّم في المجتمع الأسترالي بأنها تتراوح ما بين (٢-٤٪) من نسبة الأطفال ذوى مشكلات التعلُّم بصفة عامة والتي تتراوح نسبتها ما بين (١٠-١٦٪). بيد أن التعريفات التي قدمتها الجمعيات والمنظمات الأسترالية لم تكن على قدر من الدقة الإجرائية في تشخيص حالات صعوبات التعلُّم، مقارنة بتلك التي قدمت في الولايات المتحدة.

ثم قدمت (اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم: ١٩٩٤م) NJCLD, 1994 تعريفاً ينص على أن «صعوبات التعلُّم هي مصطلح عام General term يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية Mathematical. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ Intrinsic، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلُّم. ومع أن صعوبات التعلُّم يمكن أن تحدث متزامنة

مع بعض ظروف الإعاقات الأخرى (مثل: قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافي أو غير ملائم)، إلا أنها - أي صعوبات التعلم - ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات»(في،٧٤).

ويلاحظ أن التعريف السابق قد استبدل مصطلح «شامل» Generic بمصطلح «عام» General، كما استبدل تعبير مؤثرات بيئية Environmental Influences بتعبير مؤثرات خارجية Extrinsic، وعَدَّلَ تعبير «اضطراب انفعالي واجتماعي» بـ» اضطراب انفعالي جوهري»، وحذف تعبير «العوامل السيكوجينية» وأضاف مشكلات: «الضبط الذاتي، الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي»، بالإضافة إلى أنه لم يذكر لفظ الأطفال Children ومن ثم لم يقصر صعوبات التعلم على مرحلة سنية معينة وذكر أنها تحدث خلال حياة الفرد. ورغم ذلك لم يسلم هذا التعريف أيضاً من الانتقادات منها: أن خاصية عدم التجانس قد تضم مجموعات متباينة من ذوى صعوبات التعلم يترتب عليها مشكلات بحثية عديدة منها صعوبة إجراء المقارنات بين نتائج البحوث، وضعف نتائج البحوث التجريبية، وصعوبة تعميم نتائجها، بالإضافة إلى صعوبة الوصول إلى صيغ متكاملة أو نهائية لأساليب الكشف المبكر والتشخيص والتصنيف الفئوي وفنيات العلاج(في، ٧٤).

وقدم «أحمد عواد، ١٩٩٧م» تعريفاً إجرائيا لصعوبات التعلم ينص علي أنها «مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا، والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة،

وذلك حيث إعاقاتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها»(٤). وقد ركز هذا التعريف على محكي: التباعد بين مستوى الذكاء (متوسط أو فوق المتوسط) وبين مستوى التحصيل (أقل من المتوسط) بالنسبة لزملائهم في نفس الصف والسن، واستبعاد ذوى الإعاقات الأخرى.

أما «نبيل حافظ، ١٩٩٨م» فقد عرف صعوبات التعلُّم بأنها اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك، وتكوين المفهوم (التفكير)، والتذكر، وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد، ويترتب عليه قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة. وافترض أن اكتساب الخبرة التربوية للتلميذ تعتمد على دورة عمليات النشاط العقلي المعرفي، وحينما يحدث اضطراب في أي عملية من تلك العمليات ينتج عنها صعوبة في تعلم المواد الأكاديمية(٩١).

وعرف «جابر عبد الحميد، ١٩٩٨م» صعوبات التعلُّم بأنها «حالة مزمنة يفترض أنها ذات أصل نيورولوجى تتدخل - تلقائيا - في نمو القدرات اللفظية و/ أو غير اللفظية وفى تكاملها وفى أدائها». إنها اضطرابات في عملية سيكولوجية أو أكثر من عمليات الفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يظهر هذا في قصور القدرة على الاستماع، والتفكير، والتحدث والقراءة، والكتابة والهجاء أو إجراء العمليات الحسابية. ويستند هذا التعريف الوظيفي لصعوبات التعلُّم النوعية إلى ثلاثة مكونات وهى:

١- صعوبات التعلُّم تؤدى إلى تباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي؛ والتحصيل المتوقع يعتمد على الدرجات المتوسطة أو فوق المتوسطة على اختبارات الذكاء، بينما التحصيل الفعلي يعتمد على الدرجات أو التقديرات على اختبار تحصيلي مقنن لأي نوع من الأنواع السبعة التالية: مهارات القراءة الأساسية، أو الفهم القرائي، أو الحسابي، أو الاستدلال الرياضي، أو التعبير الشفوي، أو التعبير التحريري، أو الفهم السماعي.

٢- أن لا يكون هذا التباعد بين التحصيل المتوقع والفعلي راجعاً إلى الاضطراب الانفعالي، أو الظروف الاقتصادية، أو الفروق الثقافية أو القصور التعليمي.

٣- إن صعوبة التعلُّم تعنى الإخفاق في التحصيل في حجرة الدراسة العادية، وهذا المكون يساعد في تحديد الخدمات المحددة التي يحتاجها التلميذ(٣٤).

أما «السيد سليمان، ٢٠٠٣م» فيرى أن صعوبات التعلُّم هي اضطراب في العمليات النفسية الأساسية يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في المهارات الأساسية لفهم و/ أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة، والمجالات الأكاديمية الأخرى. ومن المحتمل أن هذه الاضطرابات ترجع إلي وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا حرمان بيئي، كما لا ترجع إلى الاضطرابات النفسية الشديدة»(١٩).

وبعد العرض السابق لمفهوم صعوبات التعلُّم، يُمكن تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في التعريفات التالية:

تعرف (ب. باتمان: ١٩٦٥م) Bateman,B.,1965 الأطفال ذوو اضطرابات التعلُّم بأنهم الذين يظهرون تباعداً دالاً تربوياً بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلُّم والتي قد تكون/ أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة، أو فقدان حسي(٩٦). ويؤكد هذا التعريف على فكرة التباعد بين الإمكانات العقلية للطفل ومستواه التحصيلي كمحك تشخيصي، بالإضافة إلى محك الاستبعاد.

ويعرفهم (كليمنتس: ١٩٦٦م) Clements,1966 بأنهم الأطفال القريبون من المتوسط، أو الذين يقعون في المتوسط أو فوق المتوسط في الذكاء العام، ويعانون من صعوبات تعليمية أو سلوكية معينة بسيطة أو خطيرة ترتبط بوجود اضطراب في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، ويظهر هذا الاضطراب في شكل قصور في الإدراك

أو الانتباه أو الوظيفة الحركية كالاندفاع(في،١٤). ويضيف هذا التعريف خاصية جديدة للأطفال ذوى صعوبات التعلم وهى كونهم ذوى نسبة ذكاء تقع في المدى المتوسط أو فوق المتوسط.

أما (ص. أ. كيرك: ١٩٦٧م) Kirk, S.A.,1967 فقد عرف الأطفال ذوى صعوبات التعلّم النوعية بأنهم الذين يظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المتعلقة بفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في شكل اضطرابات في الاستماع، أو التفكير، أو التحدث أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب. بالإضافة إلى الإعاقات الإدراكية، وإصابة المخ، والخلل الوظيفي البسيط في المخ والعسر القرائي Dyslexia، والحبسة النمائية Developmental Aphasia ولا يتضمن المصطلح المشكلات التعليمية الناتجة عن الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الحركية أو التأخر العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو سوء الظروف البيئية»(في،١٤).

بينما يرى كل من (س. كاس، هـ. مايكلبست: ١٩٦٩م) Kass, C. & Myklebust, H., 1969 أن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم الذين يُظهرون تباعداً بين مستوى التحصيل الفعلي، والمتوقع في واحد أو أكثر من المجالات التالية: القراءة، اللغة المكتوبة، الكلام، الرياضيات، التوجه المكاني. وأن صعوبات التعلّم ليست ناتجة عن الإعاقات الحسية والحركية، أو الاضطراب الانفعالي، أو الوظائف العقلية أو عدم النضج(١٣٣). ويُركز هذا التعريف على التشخيص باستخدام محكي التباعد بين التحصيل الفعلي للطفل والتحصيل المتوقع، والاستبعاد لحالات الإعاقات العقلية والحسية والحركية والانفعالية وعدم النضج.

وفى نفس السياق، افترض كل من (ويبمان وآخرين: ١٩٧٥م) .Wepman, et al 1975 أن الأفراد ذوى صعوبات التعلّم النوعية، هم أولئك الذين يظهرون قصوراً دالاً في أي مجال من مجالات التحصيل الأكاديمي - في أي عمر زمني - وينتج هذا القصور عن وجود إعاقات إدراكية تتعلق بالعمليات العقلية أو العصبية التي يكتسب الطفل

من خلالها الأصوات والأشكال الأساسية للحروف الهجائية(في،١٥٥). وعلى الرغم من اتفاق هذا التعريف مع التعريفات السابقة في التأكيد على محك التباعد، إلا أنه لم يعتمد على محك الاستبعاد في التشخيص. بالإضافة إلى أنه لم يقصر ظهور الصعوبة على مرحلة سنية بعينها، ولكنه افترض ظهورها في أي عمرٍ زمني.

ويعرف كل من (مايرز، هاميل: ١٩٧٦م) Myers, & Hammill, 1976 الأطفال ذوي صعوبات التعلّم النوعية بأنهم أولئك الذين يعانون من مشكلات نوعية في التعلّم ويظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية كالفهم أو اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في الاستماع أو التفكير أو القراءة أو الكتابة، أو التهجي أو الحساب(١٢٥). غير أن هذا التعريف يُعدُ قاصراً لأنه لم يشر إلى محكات تشخيص حالات صعوبات التعلّم.

ويمكن اعتبار التعريف الذي قدمته (اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين: ١٩٧٧م) NACHC,1977 أول تعريفٍ رسمي إجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم؛ حيث حدد - في الجزء الثاني منه - الإجراءات التشخيصية الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم النوعية فيما يلي:

أ - يعد التلميذ ذا صعوبة تعلم نوعية:

١- إذا لم يصل إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع عمره الزمني ومستوى قدراته في مجال أو أكثر من المجالات الآتية: (التعبير الشفهي، الفهم مع الاستماع، التعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسية، الفهم القرائي Reading comprehension، إجراء العمليات الحسابية، الاستدلال الرياضي) بشرط تقديم الخبرات التعليمية التي تتلاءم مع عمر الطفل الزمني ومستوى قدراته.

٢- إذا أظهر الطفل تباعداً دالاً بين تحصيله المتوقع منه وقدراته الفعلية في مجال أو أكثر من المجالات المذكورة في البند السابق.

ب-لا يعتبر الطفل ذا صعوبة تعلم نوعية إذا كان التباعد بين قدراته الفعلية وتحصيله المتوقع منه يرجع بصفة أساسية إلى وجود إعاقاتٍ سمعيةٍ أو بصريةٍ أو حركيةٍ أو تأخرٍ عقليٍ، أو اضطرابٍ انفعاليٍ أو ظروفٍ بيئيةٍ وثقافيةٍ واقتصاديةٍ غير مناسبة(في، ١٤).

أما (ب. تانسلي، ج. بانخورست: ١٩٨١م Tansley, P. & Pankhurst, J., 1981 فقد أضافا خاصية للأطفال ذوى صعوبات التعلُّم وهى كونهم لا يظهرون تفاعلاً واضحاً في برامج التعليم العادية. وهذه الخاصية يمكن من خلالها التشخيص المبكر لتلك الفئة من الأطفال وتقديم البرامج العلاجية لهم، وهذا التعريف ينص على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلُّم النوعية هم «أولئك الذين لا يعانون من قصورٍ في أعضائهم الحسية أو العضوية الظاهرة، ولكن توجد لديهم مشكلة تعلم ظاهرة في مجال أو أكثر من المجالات التالية: القراءة أو الكتابة، أو التهجي، أو الرياضيات، بالإضافة إلى أنهم لا يظهرون تفاعلاً واضحاً في برامج التعليم العادية، ومن ثم تكمن أهمية التشخيص المبكر وتقديم البرامج العلاجية»(١٧١).

ويعرف «محمود سالم، ١٩٩٠م» الأطفال ذوى صعوبات التعلُّم بأنهم «مجموعة من التلاميذ يعانون من بعض مشكلات التعليم تبدو واضحة في انخفاض مستوى تحصيلهم الفعلي عن المتوقع منهم على الرغم من تمتعهم بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من صفات إلا أن لديهم صعوبة في بعض عمليات التعليم في القراءة أو الحساب أو الفهم، ويستبعد من هؤلاء المعاقون، والمتخلفون عقليا»(٨٨).

أما «أحمد عواد، ١٩٩٣م» فيعرفهم بأنهم «مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاءٍ عادى أو فوق المتوسط؛ إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلُّم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية، أو المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة. ويستبعد من حالات صعوبات التعلُّم ذوو الإعاقة العقلية،

والمضطربون انفعاليا، والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة حيث إن إعاقاتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها»(٣). ويعد التعريف السابق أكثر عمومية وشمولاً، حيث ركز على ثلاثة محكات تشخيصية وهي: محك التباعد، ومحك الاستبعاد، ومحك نسبة الذكاء، كما أنه أدرج صعوبات الفهم القرائي والتفكير ضمن العمليات المتصلة بالتعلّم.

بينما يعرفهم «أنور الشرقاوي، ١٩٩٧م» بأنهم هم «الذين لا يستطيعون الإفادة من خبرات وأنشطة التعلّم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذين يمكن لهم أن يصلوا إليه. ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقليا والمعاقون جسميا، والمصابون بأمراض وعيوب السمع أو البصر»(٢٧). ويضيف هذا التعريف خصائص جديدة للأطفال ذوى صعوبات التعلّم وهي عدم قدرتهم على الإفادة من الخبرات والأنشطة التعليمية المتاحة التي تظهر في سلوكهم أثناء التفاعل مع المدرس أو الزملاء داخل الفصل الدراسي.

ويعرفهم «خيري بدير، ١٩٩٨م» بأنهم «مجموعة من الأطفال في الفصل الدراسي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء عادى أو فوق المتوسط، إلا أنهم يعانون من صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلّم كالقراءة، والنطق، والتهجي، والفهم، والتعبير، كما يواجهون صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها واسترجاعها، ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقليا»(٤٤). وأضاف هذا التعريف أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلّم يواجهون صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها واسترجاعها.

أما «السيد صقر» (٢٠٠٠م) فقد عرف الأطفال ذوى صعوبات التعلّم بأنهم «الأطفال الذين يظهرون تباعداً دالاً بين أدائهم الفعلي، وأدائهم المتوقع في ضوء قدرتهم العقلية العامة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية بسبب القصور أو الاضطراب في استراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات والناتج عن الخلل أو الاضطراب في وظائف المخ: المعرفية والانفعالية والسيكو-حركية، ويستبعد من

هؤلاء الأطفال ذوو الإعاقات الحسية، أو الحركية، أو المتأخرون عقليا، أو المضطربون انفعاليا، أو المحرومون ثقافيا أو اقتصاديا»(٢٣). ويفترض هذا التعريف أن السبب المباشر في وجود صعوبة التعلّم ربما يرجع إلى القصور في استراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الطفل.

ويعرف «أحمد مصطفى، ٢٠٠١م» التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون تباعداً سلبياً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وأدائهم المتوقع ويكون ذلك في شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية والمضطربون انفعاليا»(١٠).

أما «السيد سليمان، ٢٠٠٣م» فيعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم بأنهم «مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم و/ أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة، والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلي وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئي، سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة»(١٩).

وفى تحليله للعديد من التعريفات المختلفة لصعوبات التعلُّم أشار «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» إلى أن تلك التعريفات قد تتسع لتضم محكات تشخيصية متعددة، وقد تضيق لتركز على محك تشخيصي واحد، ومن ثم ينبغي ضرورة الأخذ بالتكامل الذي اتفقت عليه معظم التعريفات وعدم الاقتصار على محك واحد فقط، وانطلاقاً

من هذا المنحى يمكن تعريف ذوى صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي بأنهم مجموعة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي العادي يتميزون بنسبة ذكاء تقع في المدى المتوسط، أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون انخفاضاً دالاً في الأداء الفعلي لهم في الفهم القرائي (المعرفي، والميتامعرفي) عن الأداء المتوقع منهم في ضوء قدرتهم العقلية العامة ـ بمقدار فرقة دراسية أو أكثر ـ وربما يرجع هذا الانخفاض إلى افتقار هؤلاء التلاميذ إلى بعض العمليات المعرفية والميتامعرفية التي تساعدهم في جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتقييمها، ومعالجتها، ومن ثم فهم يحتاجون إلى برامج خاصة تراعى تلك العمليات. ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة، والإعاقات الحسية والجسمية والحركية، والتخلف العقلي، وحالات الاضطراب الانفعالي الواضح»(١٤).

ومن خلال تحليل التعريفات السابق عرضها ـ سواء التي طرحها العلماء والباحثون أو التي قدمتها الجمعيات والمنظمات ـ يلاحظ أنه على الرغم من تعدد وتباين تلك التعريفات، إلا أنها اتفقت على عدة محكات إجرائية يمكن استخدامها في تشخيص حالات صعوبات التعلُّم النوعية بصفة عامة وهى:

١ - محك التباعد Discrepancy Criterion: ويعنى وجود تناقض أو تباين دال بين مستوى أداء الطفل الفعلي (الحالي) ومستوى الأداء المتوقع منه في ضوء قدرته العقلية العامة.

٢- محك الاستبعاد Exclusion Criterion: ويعنى ضرورة استبعاد الحالات التي ترجع صعوبات التعلُّم لديها إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو الحركية، أو الاضطراب الانفعالي أو التخلف العقلي، أو الحرمان الثقافي والبيئي، أو عدم النضج.

٣- محك نسبة الذكاء I.Q. Criterion: ويعنى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلُّم يتميزون بنسبة ذكاء تقع في المدى المتوسط أو فوق المتوسط.

٤- التأكيد على العمليات النفسية في التشخيص: حيث أكدت معظم التعريفات على أنه يمكن وصف الحالة على أنها ذات صعوبة تعلم إذا كانت تعكس اضطراباً في العمليات النفسية أو العقلية المتصلة بالتعلُّم كالانتباه والتفكير.

اتفق معظم المهتمين بالمجال على وجود عدة خصائص يتميز بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم، لخصها «إسماعيل الصاوي:٢٠٠٣م» - من خلال مراجعته لنتائج البحوث والدراسات السابقة والأدبيات المختلفة المهتمة بالمجال - فيما يلي:

أ- خصائص معرفية وميتامعرفية:

على الرغم من أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم لا يعانون من نقص فى القدرة العقلية العامة؛ حيث إنهم يتميزون بنسبة ذكاء تقع فى المدى المتوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يعانون من قصور فى النواحي المعرفية والميتامعرفية التالية:

١- انخفاض مستوى التحصيل الدراسي: حيث يعد التخلف الدراسي من سمات التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم؛ فلا وجود لصعوبات التعلُّم دون وجود مشاكل دراسية في مادة دراسية أو أكثر من المواد الدراسية.

٢- انخفاض مستوى الفهم القرائي وتتمثل تلك الصعوبة النوعية في انخفاض مستوى الفهم القرائي للتلميذ عن معدل عمره العقلي بعام أو أكثر؛ وتتضمن تلك الصعوبة ضعف اهتمام التلميذ بالفكرة العامة، أو قلة الاهتمام بالتفاصيل أو معاني الكلمات، أو تدنى فهم التعليمات وضعف القدرة على اتباعها أو تذكرها، أو ضعف القدرة على فهم الإيماءات، أو ضعف القدرة على التعرف، أو تطبيق ما تعلمه التلميذ، وضعف القدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم والأشياء.

٣- ضعف البنية المعرفية لديهم بخصائصها الكمية والكيفية (مستوى ومحتوى) مقارنة بأقرانهم في نفس المدى العمري، وضعف تمكنهم من تنظيم المعلومات، وتحليلها ومعالجتها.

٤- اضطرابات في عملية التفكير لديهم: وتتمثل تلك الاضطرابات فى ضعف قدرة التلميذ على المقارنة (معرفة أوجه التشابه والاختلاف)، أو التصنيف (تحديد العوامل المشتركة ضمن مجموعة من المفاهيم أو الأشياء)، وضعف القدرة على التحليل، أو الاستنتاج، أو الاستدلال، أو التقويم، وضعف القدرة على النقد وإصدار الأحكام.

٥- قصور في الخصائص الميتامعرفية Meta-cognitive؛ حيث أكدت الدراسات على أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم يعانون من قصور فى واحدة أو أكثر من الخصائص الميتامعرفية التالية:

* ضعف القدرة على التخطيط أو التنظيم؛ حيث لا يعطى التلميذ لنفسه وقتاً لتنظيم أفكاره قبل أن يقدم استجابته.
* يعانى من قصور فى مراقبة الذات أو الرقابة العقلية النشطة.
* ضعف القدرة على انتقاء أو اختيار الاستراتيجية الملائمة التي تساعده على التعلُّم أو عند معالجته للمهام المعرفية.
* الفشل في تطبيق الاستراتيجيات الناجحة حتى مع توافرها.
* سوء تقويمهم لقدراتهم عند معالجة المهام المعرفية.
* الفشل في تقويم المهام التي انتهوا منها.
* الفشل في اكتشاف أخطائهم أو تصحيحها أو تعديل استراتيجياتهم.
* ضعف قدرتهم على تقويم الاستراتيجيات التي استخدموها.

يتضح مما سبق أن أهم الخصائص المعرفية والميتامعرفية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم تتمثل في صعوبات الفهم القرائي النوعية. واضطراب عمليات التفكير كالمقارنة والتصنيف، فضلا عن قصور الخصائص الميتامعرفية لديهم كالتخطيط ومراقبة الذات والتقييم وتلك الصعوبات يمكن عزوها إلى ضعف البنية المعرفية لديهم التي تحول دون تمكنهم من تنظيم المعلومات وتحليلها ومعالجتها وتقويمها.

ب- خصائص سلوكية:

كما يتميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم بالكثير من الخصائص السلوكية، والتي تمثل انحرافا عن معايير السلوك السوي للتلاميذ العاديين في مثل سنهم مما تنعكس تلك الخصائص على تقدم التلميذ في المدرسة وقابليته للتعلم ومن تلك الخصائص السلوكية ما يلي:

* النشاط الحركي الزائد على نحو مفرط أو مرضي.
* العدوانية المرتفعة، والقلق، والاندفاع والتهور.
* الاتكالية والاعتماد على الآخرين.
* الانسحاب، وضعف القدرة على التصرف في المواقف المختلفة.
* يصعب عليهم الالتزام بالقواعد والقوانين.
* قلة الالتزام بالأوامر الخاصة بتنظيم السلوك في سياق المجتمع.

جـ- خصائص نفسية:

* انخفاض تقدير الذات.
* انخفاض الدافعية للإنجاز.
* انخفاض مستوى الطموح.
* الميل إلى وجهة الضبط الخارجية أكثر من الداخلية.
* ارتفاع مستوى القلق العام.

د- خصائص اجتماعية وانفعالية:

* أقل شعوراً بالحرية والانتماء.
* انخفاض مستوى الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية.

* ضعف القدرة على أداء الأدوار الاجتماعية المطلوبة.
* لديه اتجاهات سالبة نحو نفسه، ونحو زملائه.
* ضعف القدرة على ضبط النفس، وعدم الاهتمام بالآخرين.
* لديه شعور بعدم السعادة، والميل إلى الحزن.
* عدم الوعي باحترام حقوق الآخرين(١٤).

ثانياً: الفرق بين ذوى صعوبات التعلّم وذوى مشكلات التعلّم:

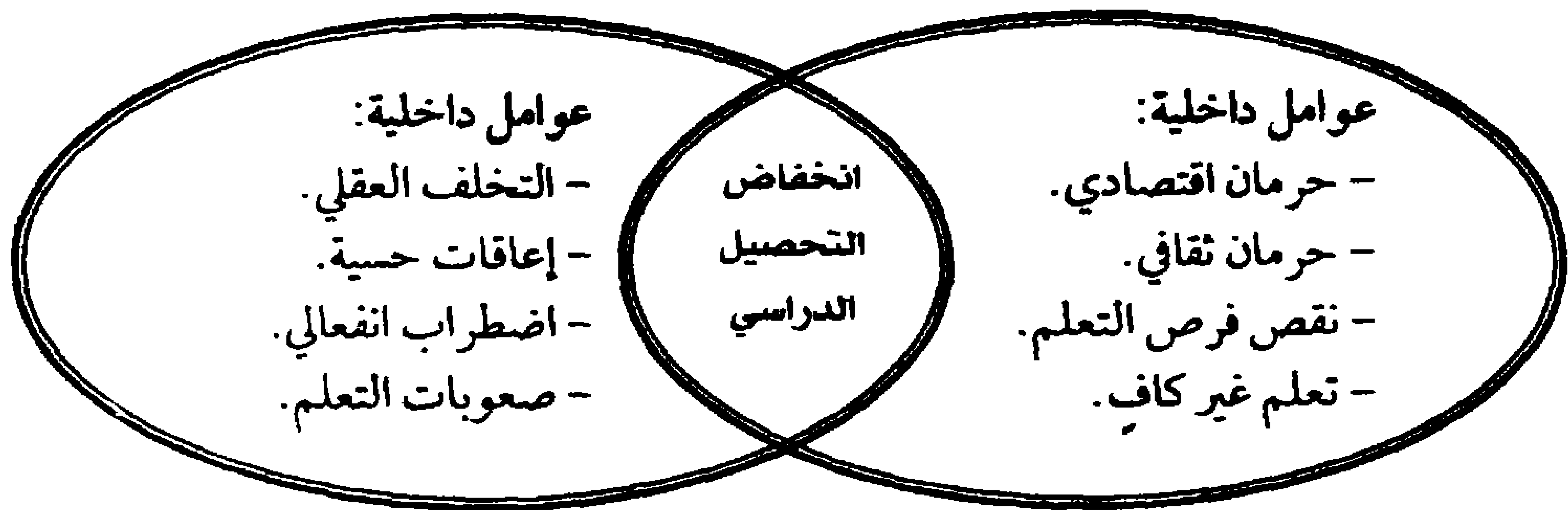
بعد تعريف التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم وتحديد خصائصهم المعرفية والميتامعرفية، ينبغي التمييز بينهم وبين بعض الفئات الأخرى التي قد يخلط البعض بينها؛ كالمتأخرين دراسيا Achievement Backward، وبطيئي التعلُّم Slow Learning، ومضطربي التعلُّم Learning Disorder، وذوي مشكلات التعلُّم Learning Problems، فجميع هذه الفئات من التلاميذ تشترك في خاصية واحدة وهي أنهم يعانون من انخفاضٍ في مستوى التحصيل الدراسي، سواء في مادة دراسية واحدة أو أكثرٍ، غير أنهم يختلفون في عدة متغيرات، ويمكن التمييز بينهم وبين ذوي صعوبات التعلم فيما يلي:

أ - الفرق بين صعوبات التعلُّم والمتأخرين دراسيا Achievement Backward:

نظراً لأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم يعانون من انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي، فقد يخلط البعض بينهم وبين المتأخرين دراسيا، غير أن «كيرك، وكالفانت، ١٩٨٨م» يصفان التلميذ ذا صعوبة التعلُّم بأنه ينخفض تحصيله الدراسي مثل نَظيره المتأخر دراسيا، إلا أنه يتمتع بقدرة عقلية تقع في المدى المتوسط أو أعلى من المتوسط، بالإضافة إلى أن انخفاض تحصيله لا يرتبط بإعاقة عقلية أو جسمية أو سمعية أو بصرية، وهذا ما يفتقر إليه التلميذ المتأخر دراسيا، الذي يعاني من انخفاض نسبة الذكاء لديه(٨١).

ويعرف «السيد سليمان، ٢٠٠٣م» التلاميذ المتأخرين دراسيا بأنهم فئة تنقصهم القدرة على التحصيل الدراسي نتيجة عوامل اجتماعية، أو اقتصادية، أو انفعالية، أو نفسية، أو عقلية متعددة، ومنها أسباب ترجع إلى المنزل، وأخرى تتعلق بالمدرسة والرفاق، ومنها ما يتعلق بالتلميذ نفسه(١٩).

ويرى «كيرك، وكالفانت، ١٩٨٨م» أن انخفاض التحصيل الدراسي يمثل منطقة التقاء بين مجموعتين من العوامل، إحداها داخلية تتعلق بالتلميذ نفسه، والأخرى خارجية تقع خارج إرادته(٨١). ويمكن التعبير عنها فيما يلي:



شكل (١)

عوامل انخفاض التحصيل الدراسي

يتضح من الشكل أن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ لا يرجع فقط إلى صعوبات التعلّم، ولكنه قد يعزى أيضاً إلى التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية أو الاضطراب الانفعالي أو العوامل البيئية.

ويضيف «السيد سليمان، ٢٠٠٣م» على التصور السابق بعض العوامل الخارجية البيئية التي تسهم في انخفاض التحصيل الأكاديمي كالخلافات الأسرية الشديدة، أو التفكك الأسري الناتج عن الطلاق أو وفاة الوالدين أو أحدهما، أو تغيب الوالدين أو كليهما لفترات طويلة. كما يضيف أيضاً على العوامل الداخلية بعض العوامل كاعتلال الصحة العامة، أو الأمراض المزمنة، أو الإعاقات البدنية،

وحالات بُطء التعلُّم التي تعاني من انخفاض طفيف في نسبة الذكاء ولا تدخل بالمعنى النفسي ضمن المتخلفين عقليا.

كما يفرق «السيد سليمان، ٢٠٠٣م» بين التلميذ المتأخر دراسيا والتلميذ ذي صعوبة التعلُّم في أن الأول ينظر إليه من زاوية انخفاض التحصيل لديه قياساً على أو مقارنةً بمتوسط تحصيل أقرانه من نفس العمر الزمني والصف الدراسي، أي أن محك الحكم على الأداء هنا خارجي. أما التلميذ ذو صعوبة التعلُّم فيشاع عنه – خطأ – أنه بالضرورة يكون منخفض التحصيل مقارنة بأقرانه، مع أنه ليس بالضرورة أن يكون منخفض التحصيل مقارنة بأقرانه، بل الصحيح هو أن التلميذ يُعَدُ ذا صعوبة في التعلُّم إذا انخفض تحصيله في ضوء نسبة ذكائه وعمره الزمني وصفه الدراسي، أي اعتبار التلميذ نفسه محكاً لذاته.

أي أنه يمكن التمييز بين التلميذ المتأخر دراسيا والتلميذ ذي صعوبة التعلُّم من حيث معيار التشخيص؛ فمعيار التشخيص بالنسبة للتلميذ المتأخر دراسيا هو معيار خارجي يعتمد على مقارنة مستوى التلميذ في ضوء متوسط درجات تحصيل زملائه من نفس العمر الزمني والصف الدراسي، أما معيار التشخيص بالنسبة للتلميذ ذي صعوبة التعلُّم يعتمد على عدة محكات تشخيصية أهمها محك التباعد Discrepancy بين الأداء الفعلي للتلميذ (مقارنة درجة التلميذ على الاختبار التحصيلي بمتوسط درجات المعيار الصفي الأقل من الصف المقيد فيه التلميذ) وبين الأداء المتوقع من هذا التلميذ في ضوء قدرته العقلية العامة، والذي غالباً ما يكون مقدار هذا التباعد عاما دراسيا أو أكثر، وغالباً ما يحسب بمعايير الفرق الدراسية(١٩).

ولعل هذا ما جعل «أحمد مصطفى، ٢٠٠١م» يرى أن هدف برامج انخفاض التحصيل بالنسبة للتلميذ المتأخر دراسيا هو الوصول بمستوى هذا التلميذ إلى متوسط درجات زملائه، أما هدف برامج انخفاض التحصيل بالنسبة للتلميذ ذو صعوبة التعلُّم فهو الارتقاء به من مستوى الأداء الفعلي له إلى مستوى الأداء المتوقع من هذا التلميذ(١٠).

ب- الفرق بين ذوي صعوبات التعلُم وبطيئي التعلُم Slow Learning:

يصف كل من: (ف. ر. براون وآخرين: ١٩٨٧م) Brown,F.R., et al., 1987 التلميذ ذا بُطء التعلّم بأنه هو الذي تقل نسبة ذكائه عن الحد الفاصل للمستوى المتوسط للذكاء، مع تأخر قدرته على التعلّم في كل المجالات مقارنة بنظرائه في العمر الزمني مما يؤدي إلى تأخر تقدمه الأكاديمي، ولا يرجع هذا التأخر إلى وجود تباعد بين قدراته العقلية وتحصيله الأكاديمي(١٠٣).

أما «فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ٢٠٠٠م» فيشيران إلى أن التلميذ بطيء التعلّم تعوزه القدرة أو الميل أو الخبرة أو الاهتمام بمهام التعلّم التي تقدمها المدرسة، ولا يتوقع لهم مسايرة المنهج المعتاد أو التعامل مع استراتيجيات التعليم التي تصمم للطفل المتوسط(٧٧).

ويحدد «السيد سليمان، ٢٠٠٣م» التلاميذ ذوي بُطء التعلّم إجرائياً بأنهم هم الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٩٠ إلى ٧٤)، ومن ثَمَّ يظهرون ضعفاً في العمليات العقلية المعقدة كالتعليل والتفكير والتحليل وقد تكون تلك أسباب بطء تعلمهم. كما يرى أن بُطء التعلّم هو مصطلح يصف حالة التلميذ في التعلّم من ناحية الزمن، أي يشير إلى انخفاض سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية، مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه في أداء نفس المهام التعليمية؛ حيث يقضي - هذا النوع من التلاميذ - زمناً يساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه التلميذ العادي في التعلّم، وإذا تم تعليمه في فصول العاديين فإنه سيكون تلميذا متأخرا تحصيليا، وذلك لعدم كفاية الزمن الملائم لطبيعة تعلمه.

ويفسر ذلك بأنه يرجع لطبيعة الخصائص الجسمية للتلميذ ذي بُطء التعلّم؛ حيث إن معدلات نموه أقل بالنسبة لمتوسط معدلات نمو الأطفال العاديين، فهو أقل طولاً، وأثقل وزناً، وأقل تناسقاً ولكن بدرجة لا تتطلب علاجاً خاصا. كما أنه من الناحية الصحية قد يعاني من ضعف في السمع والبصر. وعيوب الكلام، وسوء التغذية، وبصفة عامة يعاني من ضعف عام يرجع إلى عوامل وراثية وأخرى بيئية.

ومن ثَمَّ يمكن التمييز بين التلميذ ذي بُطء التعلُّم والتلميذ ذي صعوبة التعلُّم في أن التأخر الدراسي بالنسبة للأول يرجع إلى انخفاض نسبة ذكائه عن الحد الفاصل للذكاء المتوسط، وانخفاض معدلات نموه بالنسبة لمتوسط معدلات نمو الأطفال العاديين في النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية، وانخفاض سرعة تعلمه حيث يستغرق زمناً يساوي أكثر من الزمن الذي يستغرقه التلميذ العادي في التعلُّم. أما انخفاض التحصيل الأكاديمي بالنسبة للتلميذ ذي صعوبة التعلُّم لا يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء لديه (بل إن نسبة ذكائه قد تكون أعلى من المتوسط)، ولا يرجع إلى انخفاض معدلات النمو الجسمي أو العقلي، أو سوء التغذية(١٩).

جـ- الفرق بين ذوي صعوبات التعلُّم ومضطربي التعلُّم Learning Disorder:

يعرف اضطراب التعلُّم Learning Disorder قاموسيا بأنه « ضعف جسمي أو عصبي يؤثر في إنجازات الفرد الاجتماعية والأكاديمية». ويصف (ب.ص. جونت: ١٩٨٠م) Johnt,B.S.,1980 التلاميذ ذوي اضطراب التعلُّم بأنهم ذوو نسبة ذكاء متوسطة، ويعانون من تحصيل أكاديمي منخفض يرجع إلى قصور في النواحي النمائية، ويظهرون عجزاً أو نقصاً في مدى الانتباه، وضعف في كل من: الاستدلال، التناسق البصري الحركي، إدراك الشكل والأرضية(١٣٢).

ويرى كل من: (إ.س. فريرسون، و.ب.باربي: ١٩٦٧م) Frierson,E.C., Barbe,W.B.,1967 أن اضطراب التعلُّم يشير إلى إعاقة Impairment في الجهاز العصبي ترجع إلى الجينات الوراثية والكيمياء الحيوية، أو إصابة دماغية في المخ أثناء الولادة، أو حرمان حسي، أو التغذية. أما صعوبة التعلُّم فتشير إلى عدم قدرة التلميذ على إنجاز مهام معينة، رغم امتلاكه لقدرة عقلية كافية لإنجازها. ويضيف كل من: (س. هوك وآخرين: ١٩٨٠م) Houck,C, et al. 1980 أن اضطراب التعلُّم قد يرجع إلى عوامل عصبية تجعل التلميذ يعاني من ضعف في إدراك المعلومات، وتخزينها في الذاكرة، واسترجاعها أو استدعائها(١٢٩).

أما «السيد سليمان، ٢٠٠٣م» فيرى أن المضطربين تعليميا هم تلاميذ يعانون من: اعتلال صحي، إعاقة بدنية، انخفاض نسبة الذكاء، مشكلات بيئية ومنزلية، الأمر الذي يؤدي إلى عدم قدرتهم على مسايرة المناهج الدراسية في المدارس العادية، ونقص الاهتمام المنزلي بهم، وعدم وجود الوقت الكافي لمتابعة الأسرة للأبناء(١٩).

د- الفرق بين ذوي صعوبات التعلُّم وذوي مشكلات التعلُّم:

يصف (ف.و.هورن: ١٩٨٥م) Horn, F.W.,1985 ذوي مشكلات التعلُّم Learning Problems بأنهم تلاميذ جانحين أكثر منهم متعلمين، وفشلهم المتكرر في الدراسة قد يجعلهم مضطربين انفعاليا وسلوكيا، وربما يتركون المدرسة(١٢٨). ويعرفهم «السيد سليمان، ٢٠٠٣م» بأنهم التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الأكاديمي بسبب الإعاقات الحسية أو البدنية. أما ذوو صعوبات التعلُّم فيتميزون بأنهم لا يعانون من إعاقات حسية أو بدنية؛ ومن ثَمَّ فإن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم لا يرجع إلى تلك الإعاقات(١٩).

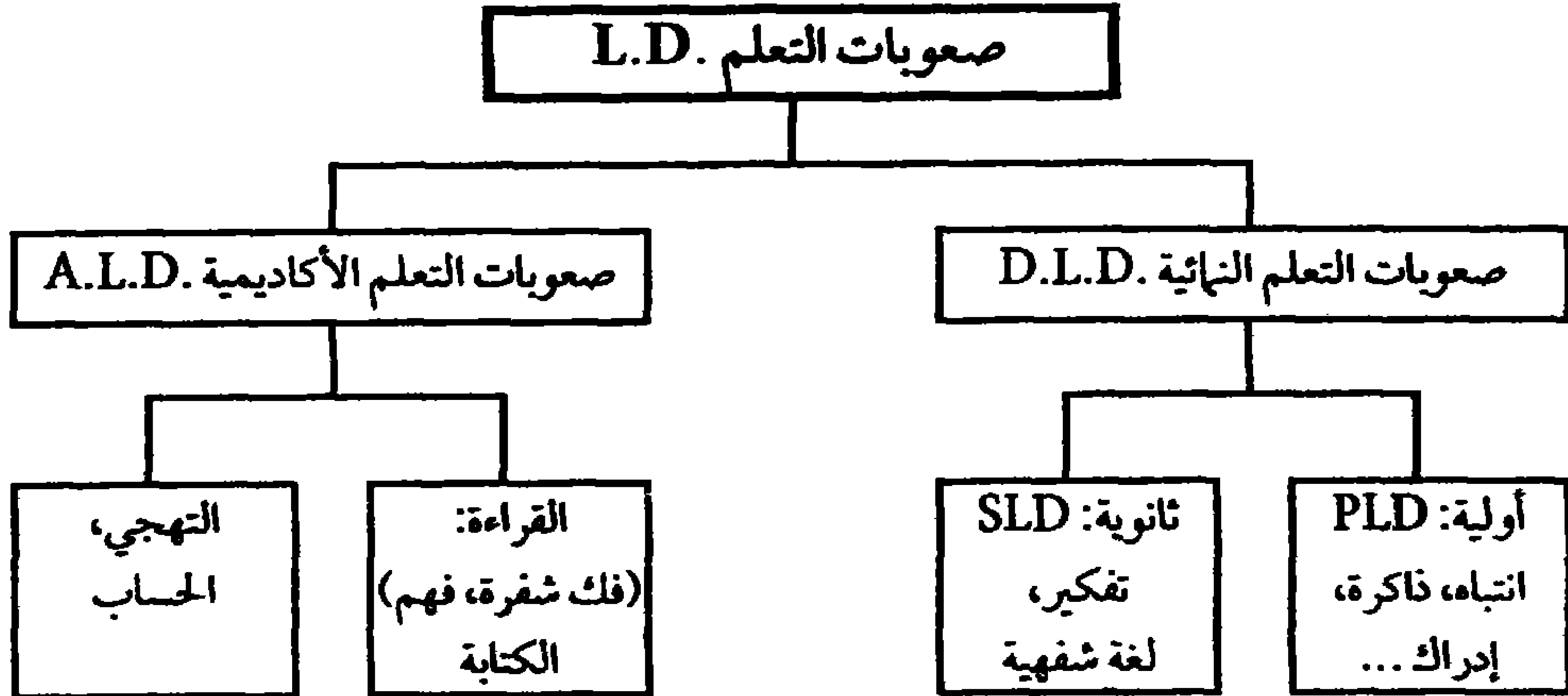
ثالثاً: أنواع صعوبات التعلّم:

نظراً لتنوع صعوبات التعلُّم، فإن المهتمين بالمجال حاولوا تصنيفها لكي يسهل دراستها، وتشخيصها، واقتراح البرامج العلاجية المناسبة لكل نوع منها. ويعد التصنيف الثنائي الذي قدمه كل من (ص. كيرك، ج. كالفنت: ١٩٨٤م) Kirk, S. & Chalfant, J., 1984 من أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً لدى المهتمين بمجال صعوبات التعلُّم؛ حيث قسما صعوبات التعلُّم إلى نوعين رئيسيين وهما:

١- صعوبات التعلُّم النمائية DLD Developmental Learning Disabilities وهي التي أطلق عليها تعريف الحكومة الفيدرالية بـ «العمليات النفسية الأساسية» وتشمل صعوبات الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة الشفهية.

٢- صعوبات التعلُّم الأكاديمية ALD Academic Learning Disabilities وتشمل الصعوبات التي تظهر من قبل أطفال المدارس في المستويات الصفية المختلفة،

وتتضمن صعوبات القراءة (فك الشفرة، والفهم القرائي)، والكتابة، والتهجي، والحساب. ويمكن التعبير عن تلك الصعوبات فى الشكل التالي:



شكل (٢)

التصنيف الثنائي لصعوبات التعلُّم النمائية والأكاديمية الذي اقترحه «كيرك وكالفانت» والصعوبات النوعية التي تندرج تحت كل نوع

يتضح من الشكل (٢) ما يلي:

أ - يظهر فى القسم الأيمن صعوبات التعلُّم النمائية التي وجد أنها الأكثر شيوعاً بين الأطفال ذوى صعوبات التعلُّم. وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة، ويتم التعرف عليها حين يبدأ الطفل بالفشل فى تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية. وتنقسم صعوبات التعلُّم النمائية إلى قسمين فرعيين؛ يطلق على القسم الأول «الصعوبات الأولية» وتتضمن صعوبات الانتباه، والذاكرة، والصعوبات الإدراكية. وهى تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية. فى حين يطلق على القسم الثاني «الصعوبات الثانوية» وهى تتضمن اضطرابات التفكير وهى مشكلات في العمليات العقلية تتضمن الحكم، والمقارنة، والاستدلال، والتقويم والتفكير الناقد، وحل المشكلة، واتخاذ القرار واللغة الشفهية.

ب- أما القسم الأيسر فيعرض صعوبات التعلُّم الأكاديمية؛ وهى المشكلات التي تظهر أصلا بوضوح لدى الأطفال فى عمر المدرسة فى مستوياتها الدراسية المختلفة؛ فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلُّم (أي ليس لديه أية صعوبة من صعوبات التعلُّم النمائية) ولكنه يفشل فى التعلُّم- بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له- عندئذ يؤخذ فى الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة نوعية فى تعلم القراءة (فك الشفرة، الفهم القرائي) أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب(٨١).

ويذكر (ص.كيرك، ج.ج. جلاغير: ١٩٧٩م) Kirk, S. & Gallagher, 1979 أن هذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تماماً، بل إن هناك علاقة قوية بينهما. فالطفل الذي يعانى من صعوبات تعلم نمائية، لابد وأن يؤدى به ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية؛ حيث تشير الأولى إلى الاضطراب فى العمليات الضرورية اللازمة للأداء الأكاديمي الجيد، في حين تستخدم الثانية حينما ينخفض مستوى أداء التلميذ الفعلي في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي عن المستوى المتوقع له، عندئذ يكون لدى التلميذ صعوبة نوعية(١٣٦).

أما «جابر عبد الحميد، ١٩٩٨م» فقد طرح تصنيفاً لصعوبات التعلُّم الأكاديمية يتضمن الأنواع السبعة التالية: مهارات القراءة الأساسية، والفهم القرائي، والحساب، والاستدلال الرياضي، والتعبير الشفوي، والتعبير التحريري، والفهم السماعي Listening comprehension(٣٤).

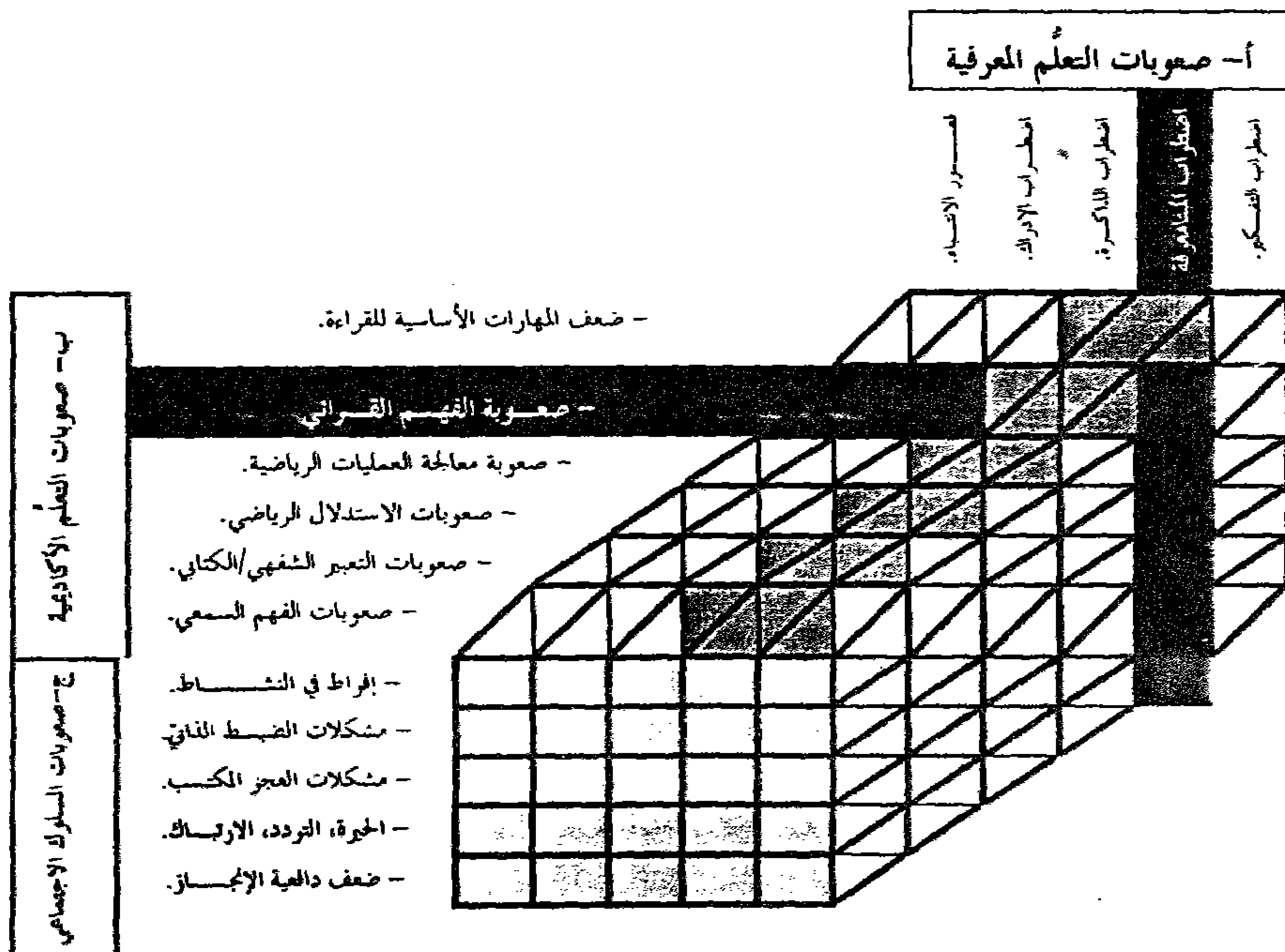
غير أن التصنيف الثلاثي الذي قدمه «فتحي الزيات، ١٩٩٨م» - والذى أسسه على نموذج بنية العقل لـ «جيلفورد» وأيضاً على ضوء مراجعته للعديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على صعوبات التعلُّم - يعد الآن من أكثر التصنيفات قبولاً لدى الباحثين في علم النفس المعرفي؛ حيث إنه أضاف إلى التصنيف الثنائي بُعداً ثالثاً مصاحباً لصعوبات التعلُّم وهو صعوبات السلوك الاجتماعي الانفعالي ومن ثم فإن صعوبات التعلُّم - وفقاً لهذا التصنيف - تنقسم إلى ثلاثة أنواع رئيسة وهى:

أ - صعوبات التعلُّم المعرفية CLD Cognitive Learning Disabilities التي تتضمن: قصور الانتباه، اضطراب الإدراك، اضطراب الذاكرة، اضطراب الميتامعرفة، اضطراب التفكير، حل المشكلة.

ب-صعوبات التعلُّم الأكاديمية ALD Academic learning disabilities التي تتضمن: ضعف المهارات الأساسية للقراءة، صعوبة الفهم القرائي، صعوبة معالجة العمليات الرياضية، صعوبات الاستدلال الرياضي، صعوبات التعبير الشفهي/ الكتابي، صعوبات الفهم السمعي.

جـ- صعوبات السلوك الاجتماعي الانفعالي Socio-emotional Behavior Disabilities التي تتضمن مشكلات: الضبط الذاتي، فرط النشاط، التشتت، الحيرة، التردد، الارتباك، ضعف دافعية الإنجاز(٧٤).

ثم قدم «فتحي الزيات، ١٩٩٨م» تصوراً يوضح تداخل وتفاعل هذه الأنواع الثلاثة لصعوبات التعلم، عبر عنه في النموذج التصنيفي الثلاثي التالي:



شكل (٣)

التصنيف الثلاثي لصعوبات التعلُّم الذي اقترحه «فتحي الزيات»

يتضح من الشكل (٣) وجود علاقة وتفاعل بين الأنواع الثلاثة لصعوبات التعلُّم؛ المعرفية، والأكاديمية، والاجتماعية الانفعالية. غير أن الكتاب الحالي يركز على مجال واحد فقط من مجالات صعوبات التعلُّم الأكاديمية وهو صعوبة الفهم القرائي؛ نظراً لأن الفهم القرائي يُعَدُّ عاملاً عاما وأساسياً يدخل في جميع صور التعلُّم، كما أنه لا يُعَدُّ مادة دراسية بالمعنى المألوف ولكنه نشاط أساسي في تحصيل المواد الدراسية الأخرى، بالإضافة إلى أن الفشل في الفهم القرائي يعتبر من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلُّم، والصعوبة فيه قد تنبئ بحدوث صعوبات تعلم في مجالات أخرى. كما يتضح من الشكل (٣) أيضاً وجود تفاعل بين الميتامعرفة وصعوبات الفهم القرائي. ولذا فإن البرنامج المقترح سوف يتبنى هذا الاتجاه المعرفي الميتامعرفي في علاج صعوبة الفهم القرائي.

الفصل الثاني

الفهم القرائي

أولاً: معنى الفهم القرائي.

ثانيًا: المكونات المعرفية للفهم القرائي.

ثالثًا: المكونات الميتامعرفية للفهم القرائي.

أولاً: معنى الفهم القرائي: Reading Comprehension

يُعَرفْ «الفهم» Comprehension لُغويا بأنه «حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط»(١). ويعرف قاموسيا بأنه «المعرفة بشيء أو موقف أو حدث أو تقرير لفظى، ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ». وأيضاً «معرفة شيء، أو موقف، أو واقعة، أو عبارة لفظية. ويشمل الفهم معرفة أكمل بالعلاقات والمبادئ العامة بما يشمل العلم أو الإحاطة Apprehension»(٧٩). كما يعرف بأنه «معرفة العلاقات القائمة في موقف يجابه الفرد وإدراك هذا الموقف ككل مترابط»(١٤).

أما «القراءة» Reading فتعرف لغويا بأنها تتبع كلمات الكتاب نظراً، والنطق بها أو عدم النطق بها(١). وتعرف قاموسيا بأنها «الإدراك الحسى لرموز مكتوبة أو مطبوعة أو محفورة تشكل اتصالاً، وتفهم (جزئياً على الأقل) المعنى الاصطلاحى لهذه الرموز، والتسمية اللفظية Word Naming (أى نطق الكلمة)»(٨٠). كما تعرف بأنها الحصول على فكرة من الصفحة المكتوبة، وبمعنى أفضل هى «التفكير فيما يقرأ» أى التفكير في الرموز التى يستجيب لها الفرد بصريا(٦٨).

ويشير كلا من «عبدالهادى عبده، فاروق عثمان، ١٩٩٥م» إلى أن القراءة هى الطريقة التى يستطيع الطفل من خلالها ـ وفى نشاط مستمر - أن يقتبس تلميحات متسلسلة من النَّص المطبوع ويربط بعضها بالآخر، أى أنه يفهم العرض الصحيح للنص(٦١).

ويعرفها «نبيل حافظ، ١٩٩٨م» بأنها «عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التى تستدعى معانى تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية». ومن ثم تستهدف القراءة القيام بوظيفتين؛ الأولى: معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تدخل في تكوين جمل وفقرات، والثانية: فهم ما تنطوى عليه من معانى ومضامين ترتبط بحياتنا(٩١).

ويتضمن مفهوم القراءة عمليتين؛ الأولى: فك الرموز Decoding لتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة، والثانية: عملية الفهم Comprehension؛ حيث إن المقصود من قراءة أى مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معان. والفهم في القراءة تتخلله وتتبعه عملية الإدراك، وزيادة المعرفة، والاستقراء والاستنباط كنتائج مثارة وحادثة نتيجة المادة المقروءة(٥٧).

ويعرف «الفهم القرائي» Reading Comprehension قاموسياً بأنه القدرة على فهم ما يقرأه الفرد بصمت أو بصوتٍ عالٍ وبالتالى فإن الطفل ذا صعوبة الفهم القرائي تكون قدرته على القراءة سليمة ولكن ليس ثمة فهم أو القليل من الفهم لما تتم قراءته(٨٠).

ويعتبر (ج. بورموث: ١٩٦٩م) Bormuth, J., 1969 من أوائل الباحثين الذين اهتموا بتقديم تعريفات للفهم القرائي، حيث عرفه بأنه مجموعة من المهارات العامة اللازمة لاكتساب المعرفة وإظهارها كنتيجة لقراءة اللغة المكتوبة(١٠٢). أي أن الفهم القرائي استجابة للغة المكتوبة ينتج عنها اكتساب التلاميذ للمعلومات.

أما (ر. ريستروم. ١٩٧٠م) Rystrom, R., 1970 فيعرف الفهم القرائي على أنه عملية تحدث بين البناء السطحى والعميق من خلال وسائل مثل المفردات، وعلم الأصوات، وعلم تركيب الجمل للغة معينة(١٥٩). ويرى (ج. سباشي: ١٩٧٦م) Spache,G.,1976 أن الفهم القرائي هو جوهر القدرة على القراءة الصامتة». ويضيف أنه على الرغم من وجود اختبارات عديدة لقياس الفهم القرائي، إلا أنه لا يوجد اتفاق عام من قبل العلماء والباحثين على طبيعة المكونات المعرفية للفهم القرائي(١٦٥).

بيد أن (ج. جيثري: ١٩٨٠م) Guthrie, J., 1980 حدد مكونات الفهم القرائي المعرفية في «دمج الجمل، واختبار الفروض، وربط الخلفية المعرفية بالمعلومات في النَّص، والبحث عن المعلومات»(١٢٤). ويلاحظ أن وجهة النظر هذه كانت نقطة تحول في تعريفات الفهم القرائي من التركيز على المعنى فقط، إلى التركيز على مكونات عديدة، ولعل هذا ما دفع (جونسون: ١٩٨٣م) Johnson,1983 إلى افتراض أن الفهم القرائي يعتمد بشكل رئيس على الدمج بين معرفة الفرد بالعالم، والمعلومات في الجملة أو الفقرة.

أما (أ. هاريس: ١٩٨٥م) Harris, A., 1985 فقد عرف الفهم القرائي بأنه التفسير ذو المعنى للغة المكتوبة، وهو نتاج التفاعل بين إدراك الفرد للرموز التى تمثل اللغة، والمهارات اللغوية، والمهارات المعرفية، ومعرفة العالم(١٢٦). وفى نفس السياق يعرف (كوبر وآخرون: ١٩٨٨م) Cooper, et al. 1988 الفهم القرائي بأنه عملية استخلاص المعنى من الدلائل Clues المتضمنة في النَّص، والمعلومات الموجودة في الخلفية المعرفية للفرد، أى أن عملية استخلاص المعنى هذه تنطوى على التفاعل بين القارئ والنَّص(١٠٩).

ويرى «عبدالهادى عبده، فاروق عثمان، ١٩٩٥م» أن الفهم القرائي هو معرفة معانى الكلمات والمتشابهات اللفظية، وترتيب الجمل، ويعتمد على عدد الكلمات التى يعرفها الفرد، ويستطيع استخدامها في عبارات مفيدة(٦١). أما «فتحى الزيات، ١٩٩٨م» فيعرف الفهم القرائي بأنه القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعانى من النَّص موضوع القراءة(٧٤).

ويعرفه كل من (أ. ميرهاسني، أ. توسي: ٢٠٠٠م) Mirhassani, A. & Toosi, A., 2000 بأنه عملية بنائية، من خلالها يتعلم القارئ استخلاص المعنى من تركيبات الكلمات في السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة والضمنية في النَّص لفهم الرسالة المقصودة التى يحويها النَّص(١٤٦).

وفى ضوء مراجعته لأدوات قياس الفهم القرائى ومكوناته قدم «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» تعريفاً للفهم القرائى Reading Comprehension ينص على أنه: «عملية عقلية ميتامعرفية Metacognitive تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التى يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها. بالإضافة إلى كونها عملية معرفية Cognitive Process تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة - التى يستجيب لها التلميذ بصريا - وحسن تصور المعنى الحرفى والضمنى لها سواء كانت كلمة أو جملة، أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة».

ومن ثم فإن الفهم القرائى يتضمن نوعين: معرفي، وميتامعرفي. ويتحدد الفهم القرائى المعرفى إجرائيا بالدرجة الكلية التى يحصل عليها التلميذ على اختبار الفهم القرائى المعرفى،(١٤). أما الميتافهم قرائي Meta-Reading Comprehension فيعرفه «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٧م» بأنه عمليات عقلية ميتامعرفية Metacognitive تقف خلف الفهم القرائي المعرفي، يستخدمها القارئ قبل القراءة، وأثنائها، وبعد الانتهاء منها، وتهدف إلى مساعدته في فهم ما يقوم بقراءته، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها القارئ على مقياس الميتافهم قرائي؛ فقبل القراءة يقوم القارئ بتحديد الهدف منها وأسبابها والاستراتيجيات التي سيتبعها، وأثناء القراءة يترجم تلك الخطوات إلى سلوك ويراقب استخدامه وتنفيذه لتلك الاستراتيجيات، وبعد الانتهاء من القراءة يُقَيِّم فعالية الاستراتيجيات التي استخدمها، ويربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المختزنة في ذاكرته بعيدة المدى(١٧).

التلاميذ ذوو صعوبات الفهم القرائي:

يعرف كل من (ك. نيشن، م. سنولنج: ١٩٩٧م) Nation, K. & Snowling, M., 1997 الأطفال ذوى صعوبات التعلم في الفهم القرائي بأنهم: فئة من التلاميذ داخل الفصل الدراسى، لديهم القدرة على فك رموز الكلمات المطبوعة بشكل جيد، ولكنهم لا يستطيعون فهم ما يقرأونه، سواء في منهج دراسى معين أو في جميع المناهج الدراسية(١٤٨).

ويشير «أنور الشرقاوى، ٢٠٠٢م» إلى أن القانون الاتحادى قد حدد التلميذ ذا صعوبة التعلم النوعية Specific في الفهم القرائى بأنه الذي:

١- لديه اضطراب في وحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية.

٢- لا ترجع مشكلته إلى ضعف القدرات البصرية والسمعية، أو الإعاقات الحركية، أو التخلف العقلى، أو الاضطراب الانفعالى، أو سوء الأحوال البيئية والاقتصادية.

٣- يكون مستوى تحصيله منخفضاً تحت المستوى العادى بشكل واضح.

٤- لديه تباين شديد بين مستوى تحصيله ونسبة ذكائه(٢٨).

أما «عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م» فيعرفان التلميذ ذا صعوبة التعلم النوعية في الفهم القرائى بأنه: التلميذ الذى يتباين أداؤه الفعلى (على اختبار الفهم القرائى المعرفى، ومقياس الفهم القرائى الميتامعرفى) عن الأداء المتوقع منه (في ضوء قدرته العقلية العامة على اختبار الذكاء المصور) بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر. ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة، وحالات التخلف العقلي، والاضطراب الانفعالى على المقاييس الموضوعية المعدة لذلك، وحالات الإعاقات السمعية والبصرية والحركية الواضحة(٦٠).

وفي ضوء مراجعة مكونات الفهم القرائي وأدوات قياسه، يمكن تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي من زاويتين: إحداهما معرفية، والأخرى ميتامعرفية، ومن ثَمَّ يمكن تصنيف التلميذ ذي صعوبة التعلم النوعية في الفهم القرائي إلى نمطين، أحدهما يرتبط أداؤه بالمكونات المعرفية للفهم القرائي، والآخر يرتبط بوعيه بالمكونات الميتامعرفية للفهم القرائي.

فالتلميذ ذو صعوبة الفهم القرائي المعرفي Specific Learning Disabilities Children in Cognitive Reading Comprehension يعرفه كل من: (ك. نيشن، م. سنولنج: ١٩٩٧م) Nation, K. & Snowling, M., 1997 بأنه ينتمي إلى فئة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي، لديهم القدرة على فك رموز الكلمات المطبوعة بشكل جيد، ولكنهم لا يستطيعون فهم ما قاموا بقراءته، سواء في منهج دراسي معين أو في جميع المناهج الدراسية(١٤٨).

كما يعرفه «عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م» إجرائيا بأنه التلميذ الذي يتباين أداؤه الفعلي على اختبار الفهم القرائي المعرفي عن الأداء المتوقع منه في ضوء قدرته العقلية العامة على اختبار ذكاء غير لفظي بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر. ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي(٦٠).

أما التلميذ ذي صعوبة الميتافهم قرائي Specific Learning Disabilities Child in Meta-Reading Comprehension فيعرفه كلا من «عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م» إجرائيا بأنه التلميذ الذي يتباين أداؤه الفعلي على مقياس الميتافهم قرائي عن الأداء المتوقع منه في ضوء قدرته العقلية العامة على اختبار ذكاء غير لفظي بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر. ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات الإعاقات السمعية والبصرية والحركية الواضحة، وصعوبات فك الشفرة، التخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي، على المقاييس الموضوعية المعدة لذلك(٦٠).

ويصف «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٧م» التلميذ ذا صعوبة الميتافهم قرائي بأنه الذي لديه وعي منخفض بالعمليات والاستراتيجيات الميتامعرفية التي تقف خلف الفهم القرائي المعرفي، والتي تُستخدم قبل القراءة، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها، مما يؤثر على فهمه لما تم قراءته؛ فقبل القراءة يقوم القارئ بتحديد الهدف منها وأسبابها والاستراتيجيات التي سيتبعها، وأثناء القراءة يترجم تلك الخطوات إلى سلوك ويراقب استخدامه وتنفيذه لتلك الاستراتيجيات، وبعد الانتهاء من القراءة يُقَيِّم فعالية الاستراتيجيات التي استخدمها، ويربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المختزنة في ذاكرته بعيدة المدى(١٧).

ومن العرض السابق لكل من مفهومي: الفهم القرائي، والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، يمكن استخلاص النقاط التالية:

١- يوجد اتفاق على أن التلميذ ذا صعوبة التعلم في الفهم القرائي تكون قدرته على القراءة وفك الرموز سليمة، ولكنه لا يفهم ما يقرأه، ومن ثم لا يكتسب المعلومات. وتتفق هذه الخاصية مع التفسير المعرفي الذى يفترض أن التلميذ ذا صعوبة التعلم يعيبه ضعف البنية المعرفية لديه، ومن ثم يكون غير قادر على اشتقاق، أو اختيار الاستراتيجية الميتامعرفية الملائمة لمهام الفهم القرائي.

٢- إن الفهم القرائي هو العمليات العقلية المعرفية والميتامعرفية التى يستخدمها القارئ في تفسير ما يعتقد أن المؤلف يريد أن ينقله إليه، وأيضاً هو العملية التى من خلالها يضع القارئ تلك التفسيرات - التي صاغها - موضع التنفيذ.

٣- إن الفهم القرائي يعتمد على الإدراك، والاستقراء.

٤- يوجد اتفاق بين التعريفات على أن الفهم القرائي هو: عملية تفسير ذي معنى للغة المكتوبة والتى تتضمن الكلمات/ المفردات، والجمل، والفقرات، وترتيب الجمل، وإدراك العلاقات، واستخلاص المعنى من الدلائل أو من المعلومات الضمنية والصريحة المتضمنة في النَّص القرائي. بالإضافة إلى أن الفهم القرائي هو نتاج للتفاعل بين إدراك القارئ لتلك اللغة المكتوبة، وخلفيته المعرفية، ومهاراته المعرفية والميتامعرفية.

ثانياً: المكونات المعرفية للفهم القرائي:

ومن خلال الاطلاع على الأدب السيكولوجى، وبعض الدراسات السابقة المتعلقة بالفهم القرائي يلاحظ أن الفهم القرائي يتضمن نوعين من المكونات: أحدهما معرفى والآخر ميتامعرفى.

وفى إطار البحث عن المكونات المعرفية للفهم القرائى، قدمت عدة محاولات من قبل الباحثين؛ أهمها افتراض (إ. ديفز: ١٩٦٨م) Davis, E., 1968 والذى مؤداه أن الفهم القرائى المعرفى ليس مكوناً واحداً، وإنما يتضمن المكونات الخمسة التالية: فهم معانى الكلمات. الاستنتاج من المحتوى. تتبع بناء النَّص. الإجابة عن الأسئلة. إدراك هدف الكاتب، واتجاهه، وأسلوبه، وشعوره العام(١١١).

أما (إ. توماس، هـ. روبينسن: ١٩٧٢م) Thomas, E., & Robinson, H., 1972 فقدما قائمة تحتوى على أحدَ عشرَ مكوناً للفهم القرائى وهي: الفهم المباشر للحقائق أو التفاصيل الواردة في النَّص. إدراك الأفكار الرئيسة. فهم التعليمات أو التوجيهات. إدراك التسلسل الزمنى، والمكانى، وتسلسل الأفكار والأحداث. فهم المعنى الضمنى للنص. فهم دوافع الشخصية، وسماتها، وردود أفعالها الوجدانية. إدراك علاقات السبب ـ النتيجة، الزمان، والمكان. التنبؤ بالنتائج. إدراك أسلوب الكاتب وهدفه. فهم المقارنات والتناقضات. التقييم(١٧٢).

بينما صنف (د. دركاين: ١٩٧٦م) Durkin, D., 1976 الفهم القرائى فيما يلي:

١- الفهم الحرفى: ويتطلب من القارئ أن يعرف ما كتبه الكاتب.

٢- الفهم التفسيرى (الاستدلالى): ويتطلب من القارئ أن يستنتج من بين السطور ما يعنيه الكاتب (المؤلف).

٣- الفهم الناقد: ويتطلب من القارئ أن يحلل، ويقارن، ويميز، ويحكم، ويدرك العلاقات، ويثير الأسئلة.

٤- الفهم الإبداعى: ويتطلب من القارئ أن يدمج ما قرأه ويتوصل إلى استبصارات جديدة، ويستفيد منها في عمل أشياء أخرى(١١٢).

وأشار «محمد مجاور، ١٩٧٦م» إلى أن الفهم القرائى يتضمن فهم المعنى من السياق، وملاحظة العلاقات بين الأفكار، وفهم المترادفات من المعانى، وشرح الكلمات، وتفسيرها، والوقوف على الفكرة الرئيسة في الجملة، وفهم الكلمات والجمل، وفهم التفاصيل، وفهم ما بين السطور(٨٦).

وصنف (هارولد: ١٩٧٩م) Harold, 1979 الفهم القرائى في نوعين من المكونات؛ الأول مكونات معرفية؛ كقدرة القارئ على فهم معنى الجمل والفقرات والوحدات الفكرية، والموضوع ككل، والأفكار الرئيسة، وفهم الأحداث وتتبعها، وملاحظة التفاصيل وتذكرها، ومعرفة الإجابة عن أسئلة معينة. والنوع الثانى مكونات ميتامعرفية؛ كاتباع القارئ للتعليمات بدقة، وتنظيم خطة للقراءة، وتقويم مادة القراءة(في،٩٤).

أما (ر. أندرسون، بز فريبودي: ١٩٨١م) Anderson, R. & Freebody, P. 1981 فقد ركزا على أن الفهم القرائى ينطوى على مكونٍ واحدٍ فقط وهو فهم معانى الكلمات؛ حيث افترضا أن معرفة الكلمة شرط أساسى للفهم القرائى، ومن ثم فإن الذين لا يعرفون معانى المفردات من المحتمل أن يكونوا ضعافا في الفهم القرائى. وقد دافعا عن افتراضهما هذا من خلال استعراض وجهة نظر الأدائيين Instrumentalist

الذين يرون أن «الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبار المفردات ربما يعرفون معاني الكلمات الموجودة في النَّص أكثر مما يعرفه الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة على نفس الاختبار(٩٤).

وقدم «رونالد بيران» تصنيفاً لمكونات الفهم القرائي يتلخص في: تمييز الكلمات. إدراك معاني الكلمات. إدراك الكلمات الغريبة. فهم معنى الجملة. إدراك معاني الفقرة. إدراك الفكرة الأساسية. فهم المعنى الإجمالي. تنظيم المادة المقروءة. إدراك العلاقات. سرعة الفهم. سرعة القراءة(٥٤).

وصنفه «أحمد أبوحجاج، ١٩٩٦م» في مستويات ثلاثة؛ مستوى الكلمة، ومستوى الجملة، ومستوى الموضوع الذي يتضمن الفهم الحرفي والضمني للموضوع(٦). أما «خيرى بدير، ١٩٩٨م» فصنفه في: إدراك معنى الكلمة. إدراك معنى الجملة. إدراك معنى الفقرة. إدراك العلاقات اللغوية. إدراك المتعلقات اللغوية(٤٤).

وفى ضوء مراجعته لأدوات قياس الفهم القرائي ومكوناته المعرفية، قدم «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» تصنيفاً صاغه في شكلٍ متدرج، يبدأ من تمييز معاني الكلمات، وينتهي بإدراك العلاقات، مروراً بإدراك معنى الجملة، ثم الفقرة، ثم تنظيم المادة المقروءة، وقام بإعداد أداة قياس تضمنت تلك المكونات وتتمثل فيما يلي:

أ - فهم معاني الكلمات: وتشير إلى قدرة التلميذ على تمييز الكلمات المترادفة، والمتضادة، والغريبة، والمعاني المتعددة للكلمة الواحدة.

ب- فهم معنى الجملة: ويشير إلى قدرة التلميذ على المزاوجة بين الكلمات لتكوين جملة، وتكملة الجملة الناقصة بكلمات مناسبة (معطاة، وغير معطاة)، والإجابة عن سؤال يقيس فهم التلميذ للجملة.

جـ- فهم معنى الفقرة: ويشير إلى قدرة التلميذ على فهم الفقرة فهما حرفيا، واستدلاليا من خلال الإجابة عن ثلاثة أنماط من الأسئلة، الأول: إجابته موجودة Here

بوضوح في النَّص. والثاني: إجابته موجودة في النَّص أيضاً، ولكن بشكل ضمني Hidden، وتحتاج إلى الاستدلال. والثالث: إجابته غير موجودة في النَّص سواء بشكلٍ واضحٍ أو ضمني، ولكنها تعتمد على المعلومات الموجودة في القاعدة المعرفية للتلميذ In my Head، وتتطلب منه أن يفكر ويصدر الأحكام في تقديم الإجابة.

د- تنظيم المادة المقروءة: ويشير إلى قدرة التلميذ على إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة وإعادة ترتيب الجمل لتكوين فقرة أو قصة لها معنى.

هـ- سرعة الفهم: ويتحدد بقدرة التلميذ على الاستجابة على المكونات الخمسة السابقة خلال الزمن المعيارى (التجريبى) المحدد للاختبار ككل.

ز- مستوى الفهم القرائى المعرفى العام: ويتحدد إجرائيا بالدرجة الكلية التى يحصل عليها التلميذ من خلال أدائه على المكونات السابقة خلال الزمن التجريبى المحدد للاختبار ككل(١٤).

ومن ثم فإن التلميذ ذا صعوبة التعلم النوعية في الفهم القرائى المعرفى يكون أداؤه منخفضاً - على تلك المكونات - انخفاضاً دالا يقدر بعام دراسى أو أكثر، بشرط أن يتمكن من فك شفرة الكلمات، ويؤيد هذا الاتجاه ما أشار إليه «جاى بوند وآخرون، ١٩٨٣م» أن الطفل ذا صعوبة الفهم القرائى يعانى من واحدة أو أكثر مما يلى: النقص في معانى الكلمات أو المفردات. الفهم الخاطئ لمعنى الجملة. الفهم غير الكافى للفقرات أو الوحدات الطويلة(٣٨).

ثالثاً: المكونات الميتامعرفية للفهم القرائي:

يذكر (ر. جارنر: ١٩٨٨م) Garner, R., 1988 أن مفهوم الميتامعرفة Metacognition ظهر في أعمال علماء علم النفس الارتقائى مع الأطفال، كما ظهر في أعمال علماء علم النفس المعرفى - تجهيز ومعالجة المعلومات - مع الراشدين في مجال التحكم الإجرائى Executive Control. وأشار إلى أنه على الرغم من أهمية هذا

المفهوم «الميتامعرفى» في تشخيص وتقدير صعوبات الفهم القرائى فيما يتعلق بمراقبة الفهم، والتخطيط لاستخدام الاستراتيجيات المتعددة، إلا أنه قد أُهمِلَ استخدامه في بعض المجالات التربوية الآن(١١٩).

ويضيف (د.ج. ماك نيل: ١٩٨٧م) McNeil, J.D., 1987 أن الميتامعرفة تُمَكِنْ التلاميذ من استخدام الاستراتيجيات المناسبة، والوَعْي بأهميتها، وتقييمها. بالإضافة إلى أنها تهتم بمشكلات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تم إكسابهم استراتيجيات ملائمة للفهم القرائى، ولكنهم فشلوا في تطبيقها أو استخدامها(١١٤). ويؤكد «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣» على ضرورة الاهتمام بالجانب الميتامعرفى في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائى(١٤).

وحيث إن دراسة المكونات الميتامعرفية للفهم القرائى لا تتم بمعزل عن الميتامعرفة بوجه عام، فينبغي الإشارة إلى مفهوم الميتامعرفة أولاً، ثم توضيح المكونات الميتامعرفية المرتبطة بالفهم القرائى بشيءٍ من التفصيل وذلك على النحو التالى:

يذكر (ج. فلافيل: ١٩٧٦م) Flavell, J., 1976 أن الميتامعرفة تشير إلى المعلومات المتعلقة بالنتائج، وبالعمليات المعرفية، أو أى شيء يرتبط بها(١١٥). ويبدو أن هذا التعريف قد ربط الميتامعرفة بالمعلومات التى تتصل بالعمليات المعرفية التى يستخدمها الفرد في إنجاز المهمة وأيضاً بنتائج تلك المهمة.

أما (ج. فلافيل، هـ. ويلمان: ١٩٧٧م) Flavell, J., & Wellman, H., 1977 فقد حددا الميتامعرفة في الوَعْي بالذات، حيث عَرَفَاها بأنها «أعلى مستويات النشاط العقلى الذى يبقى على وَعْي الفرد بذاته أثناء التفكير في المهمة(١١٧). ثم أشار Flavell, J., 1979 إلى أن الميتامعرفة تتضمن معتقدات الفرد حول العوامل أو المتغيرات التى تؤثر وتتفاعل في طرق تأثير ونتائج الأعمال المعرفية(١١٦).

ثم قدم (ج. فلافيل: ١٩٨٥م) Flavell, J., 1985 تعريفاً أكثَرَ اكتمالاً ينص على أن الميتامعرفة هى «معرفة الفرد التى تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجها أو أى شيء

يتصل بها، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التى تتعلق بالتعلم وتلائمه. كما تشير إلى المراقبة النشطة والتنظيم اللاحق وتناغم هذه العمليات في علاقتها بهدف معرفى تتعلق به، وعادة ما يكون ذلك في خدمة هدف عيانى»(ف: ٣٥).

أما (م. مونتاجو، س. بوص: ١٩٨٦م) Montague, M. & Bos, C., 1986 فقد وصفا الميتامعرفة بأنها العمليات التى تركز على وَعْي الفرد بذاته وبمعلوماته المعرفية التى يفترض أنها ضرورية في المهمة المعرفية؛ بالإضافة إلى الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتعلقة بالمهمة. وأشارا إلى أن التلميذ ذا صعوبة التعلم ينقصه الوَعْي بمتطلبات المهمة؛ حيث لا يستخدم التعلم الذاتى والتساؤل الذاتى، ولا يستخدم مراقبة الذات للحصول على المعلومات التخطيطية Strategic knowledge، كما ينقصه التوجيه الذاتى لتنظيم أو تنفيذ الاستراتيجيات(١٤٧).

وفى ضوء نظرية (روبيرت ستيرنبرج) .Sternberg, R الثلاثية قدم (ر.ص. بيرجر، د.ك. ريد: ١٩٨٩م) Berger, R. S. & Reid, D. K., 1989 تعريفاً للميتامعرفة ينص على أنها «عمليات عليا تستخدم لتخطيط ما أفضل عمل سوف يقوم به الفرد لمراقبة Monitor أدائه في المهمة المعرفية، وتقويم النتائج(٩٩).

أما (ن.ل. هتشينسون: ١٩٩٢) Hutchinson, N. L., 1992 فقد عرف الميتامعرفة إجرائيا بأنها «التنظيم والوَعْي، إما قبل المعالجة المعرفية والتعليمية للمعلومات، أو بعدها»(١٣٠). وعرفها (نيلسون، نارنز: ١٩٩٤م) Nelson, & Narness, 1994 بأنها مستوى أعلى من المعالجة المعرفية، لديها القدرة على مراقبة الأفكار وتغيير العمليات المعرفية(ف: ٩٠). بينما عرفها «جاكسون وبيترفيلد، ١٩٩٩م» بأنها عمليات عقلية عليا مسئولة عن اختيار وتوجيه العمليات العقلية الدنيا، وتساهم إيجابيا في أداء التلاميذ المتميزين بشكل أكبر من أداء التلاميذ العاديين(٣٧).

وعرفها (روبيرت ستيرنبرج: ١٩٩٢م) Sternberg, R., 1992 بأنها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط، والمراقبة، والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة؛ مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة. والمتفحص لهذا

التعريف يلاحظ أن «ستيرنبرج» صنف مكونات الميتامعرفة في ثلاث فئات رئيسة وهى: التخطيط Planning، المراقبة والتحكم Monitoring & Controlling، التقييم Assessment (في:٧١).

أما (هارولد: ١٩٧٩م) Harold,1979 فقد صنف الفهم القرائى في نوعين من المكونات؛ الأول مكونات معرفية؛ كقدرة القارئ على فهم معنى الجمل والفقرات والوحدات الفكرية، والموضوع ككل، والأفكار الرئيسة، وفهم الأحداث وتتبعها، وملاحظة التفاصيل وتذكرها، ومعرفة الإجابة عن أسئلة معينة. أما النوع الثانى ميتامعرفية؛ كاتباع القارئ للتعليمات بدقة، وتنظيم خطة المؤلف، وتقويم مادة القراءة(في،٩٤).

واتفق كل من: (ص.ج. باريز، إ.ج. جاكوبز: ١٩٨٤م، ج.د. ماك نيل: ١٩٨٧م، ر. جارنر: ١٩٨٨م) Paris, S. G., & Jacobs, J. E.,1984. McNeil, J. D., 1987. Garner, R., 1988 على وجود ثلاثة مكونات ميتامعرفية ترتبط بالفهم القرائى وهى:

١- مراقبة الذات Self Monitoring.

٢- التخطيط لعوامل المهمَة Planning of Task Parameters.

٣- تقييم استراتيجيات Assessment of Strategies الفهم القرائى.

١- مراقبة الذات Self Monitoring:

لقد ظهر مصطلح Self monitoring على يد العالم الأمريكى (م. سنايدر: ١٩٧٤م) Snyder, M., 1974 الذى عرفه بأنه مفهوم نفسى يهدف إلى ملاحظة وضبط الذات، أو هو تنظيم من الضبط الإجرائى الذى يترجم المعرفة بالذات إلى سلوك(١٦٣). وأضاف (ج. ماك نيل: ١٩٨٧م) McNeil, J., 1987 بأنها وعي القارئ بإدراكاته ومشاعره Perceptions & Feelings السلبية والإيجابية التي تؤثر -

سلباً أو إيجاباً ـ على فهمه للنص القرائى. وتكمن خطورة الإداراكات السلبية في أنها تهزم الذات Self defesting(١٤٤). ويعرفها (ر. بيرجر، د. ريد: ١٩٨٩م) Berger, R. & Reid D.,1989 إجرائيا على أنها تقرير الفرد لمدى الثقة أو تحققه من الاستجابة الصحيحة التى تتبع أو تلى أداءه على المهمة(٩٩).

أما «زايد الحارثى، ١٩٩١م» فيشير إلى أن عملية مراقبة الذات تقوم على افتراضين أساسيين: الأول؛ أن التلاميذ لديهم القدرة على تقييم ذواتهم وإدراكاتهم ومشاعرهم الوجدانية وممارسة الضبط عليها. والثاني؛ أن هذا التقييم والضبط له تأثير على سلوكهم وتفاعلاتهم وتوجهاتهم المعرفية(٥٥).

ويشير كل من (م. سنايدر، ص. جانجيستاد: ١٩٨٦م) Snyder, M. & Gangestad, S.. 1986 إلى أن أهم المظاهر التى تميز التلاميذ مرتفعى مراقبة الذات تتمثل في كونهم أكثر انتباهاً، وأكثر رغبة في الحصول على المعرفة، وأكثر قدرة على التعبير بالإشارات اللفظية وغير اللفظية التى تترجم المعلومات إلى أفعال وسلوكيات، مقارنة بمنخفضى مراقبة الذات(١٦٤).

ويذكر (ج. ماك نيل: ١٩٨٧م) McNeil, J., 1987 أن مراقبة الذات في الفهم القرائى تشير إلى: وَعْي التلميذ بأنه قد فَهِمَ النَّص، أو أنه لم يفهمه، ووعيه بماذا يجب عليه أن يفعله لكى يفهم النَّص؛ مثل استخدام الفحص الذاتى والتصحيح الذاتى. أى أن مراقبة الذات تتطلب من القارئ أن يهتم بمعايير عملية الفهم القرائى؛ فالدرجة التى يريد عندها أن يفهم تعتمد على هدفه من القراءة؛ فإذا كان اهتمام القارئ منصبا على ملء الفراغ ببعض التفاصيل (أسئلة التكملة) فإن معيار الفهم القرائى يكون منخفضاً، أما إذا كان الهدف هو إصدار أحكام أو تقديم وجهات نظر فإن ذلك يتطلب معياراً عالياً للفهم القرائى. ومن ثم فإن التلميذ ذا صعوبة الفهم القرائى لا يتعامل مع النَّص القرائى بطرق مختلفة من مراقبة الذات بالمقارنة بالعاديين. غير أن مراقبة الذات أثناء الفهم تتحسن حينما يكون لدى التلاميذ أسباب أو دوافع شخصية لقراءة الموضوع(١٤٤).

ويشير «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» أنه يمكن تصنيف مراقبة الذات في الفهم القرائى إلى الأنواع الثلاثة التالية:

١- الوَعْي بالمعلومات داخل الفرد Intraindividual differences: يقصد به وَعْي التلميذ بنفسه وبقدراته في المهام التى يكون فيها أكثر فهماً من غيرها؛ مثلما يكون التلميذ على وَعْي بأنه ماهر / كفء في الإجابة عن الأسئلة التى تتطلب التكملة fill-in أكثر من الإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد.

٢- الوَعْي بالمعلومات بين الأفراد Interindividual differences: يقصد به وعي التلميذ بذاته بالنسبة لزملائه، ومقارنة نفسه بهم؛ مثلما يدرك أنه ليس ماهراً - كزملائه - في إتمام المهام التى تتطلب الاستدلال القياسى.

٣- الوَعْي بخصوصية المعلومات أو نسبيتها Universale, respectively بالنسبة للقارئ؛ مثلما يكون التلميذ على وَعْي بأن النَّص الذى يقرأه بهدف الحفظ يجب أن يقرأ بعناية فائقة أكثر من الرواية أو القصة التي يقرأها بهدف المتعة أو التسلية(١٤).

وبعيداً عن هذا التقسيم لمراقبة الذات، فإن كلا من (هـ. سوانسون، م. تراهان: ١٩٩٦م) Swanson, H., & Trahan, M.,1996 يحددان بعض المعايير العامة أو النسبية التي يمكن من خلالها قياس متغيرات مراقبة الذات في الفهم القرائى، ومنها: أن القارئ الذى يفهم ما يقرأه جيدا ليس بالضرورة أن يفهم بعض المواد الأخرى كالرياضيات. بالإضافة إلى أنه يوجد بعض المُعِينَات التي تساعد على الفهم القرائى الجيد مثل: معرفة بعض المعلومات عن الموضوع قبل قراءته، ومراجعة القراءة للتأكد من مدى اتساق الجمل وملاءمتها وعدم تفويت الجمل التى يصعب فهمها، والقراءة بسرعة أو ببطء حسب نوع مادة القراءة والهدف من قراءتها(١٧٠).

٢- التخطيط لعوامل المهمَة: Planning of Task Parameters

يقصد بها إدراك القارئ لأهمية الاستراتيجيات، والتخطيط لاستخدامها، ويقوم هذا النوع من المتغيرات على افتراض مؤداه: أنه إذا ما استطاع التلميذ إدراك

العلاقة بين استخدامه لاستراتيجية ما - بعد تدريبه عليها - والنتائج التى توصل إليها فإنه آنذاك يستطيع استخدامها دون الحاجة إلى المعلم.

والتخطيط لعوامل المهمة يعنى أن يكون لدى القارئ استراتيجيات ضابطة على نطاق واسع؛ بمعنى أن يسأل القارئ نفسه قبل القراءة: ماذا أفعل قبل قراءة الموضوع؟ لماذا أقارن بين خبرتى والأفكار الموجودة في النَّص؟ لماذا التدريب على الاستراتيجية يساعدنى على عمل الارتباطات؟(١٤٤)

وتوجد عوامل Parameters عامة تساعد القارئ على التخطيط لفهم الموضوع أو القصة التى يقرأها، يحددها (ج. جارنر: ١٩٨٨م) Garner, R., 1988 فيما يلى:

* إن محتوى النصوص القرائية المألوف بالنسبة للتلميذ أيسر في الفهم من المحتوى غير المألوف.

* إن القصص ذات النظام التقليدى Conventionally تكون أسهل وأيسر في فهمها وتذكرها من القصص غير المنظمة Scrambled.

* العناوين الواضحة تساعد القارئ في فهم المهام التى تتطلب التلخيص(١١٩).

وفى نفس الصدد أشار (هـ. سوانسون، م. تراهان: ١٩٩٦م) Swanson, H., & Trahan, M.,1996 إلى بعض المهام التى تساعد في الفهم القرائى وهى:

* بعد الانتهاء من قراءة النَّص/ القصة يجب أن تفكر فيها وتتأكد أنك فهمتها ولا تغلقها أو ترفض قراءتها مرة أخرى.

* خطط لأن تقرأ النَّص/ القصة بطرق مختلفة ولا تفكر في كيف تجيب عن أسئلة المعلم.

* الدليل على أنك فهمت النَّص/ القصة هو أنك تتأكد من فهمك للمعنى وليس أن تخبر المعلم بأنك انتهيت من قراءتها.

* حينما تواجهك كلمة صعبة، ابحث عن معناها في المُعجم ولا تتركها أو تخمن معناها.

* ضع خطا تحت الأفكار الرئيسة، ولا تطلب من شخص آخر أن يشرحها لك.
* أسرع طريقة لفهم القصة هى أن يقرأها لك شخص آخر على أن تقرأها في مجموعة مع الزملاء.
* أن تعرف الكثير عن الأشياء المختلفة فهذا يساعدك على فهم القصة وليس نطق الكلمات بشكل جيد(١٧٠).

٣- تقييم الاستراتيجية: Assessment of strategy

لكى يكون القارئ قادراً على تقييم الاستراتيجية التى يستخدمها في الفهم من حيث مدى مناسبتها للهدف من القراءة، ينبغى أن يكون على وَعْي ومعرفة بالاستراتيجيات الميتامعرفية للفهم القرائى؛ فبعض التلاميذ ذوى التقييم الميتامعرفى المرتفع يعرفون أن التسميع اللفظى وحفظ النصوص يساعدهم على الاسترجاع، وأن التنبؤ بموضوع المقالة بناءً على عنوانها يحسن مستوى التلخيص والفهم القرائى(١١٩). وأننا لكى نفهم القصة يجب أن نقرأها أكثر من مرة، وأن تحكى القصة بأسلوبك الخاص يساعدك في تلخيص كل الأفكار الرئيسة في القصة. وأن تستنتج ما حدث على الرغم من أنه لم يذكر صراحة في القصة يعنى أنك قد فهمت المعنى الضمنى للقصة. وأن تعرف هدف القصة، ومضمونها وتكتشف الكلمات الصعبة فيها تعد قارئا مكتشفا. وأن القراءة السريعة هى طريقة للتعرف على موضوع القصة. وأشار (هـ. سوانسون، م. تراهان: ١٩٩٦م) Swanson,H.,&Trahan,M.,1996 إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائى ينقصهم الوَعْي بتلك المتغيرات الميتامعرفية(١٧٠).

ويذكر «جابر عبدالحميد، ١٩٩٨م» أن البحوث التى أجريت على الفهم القرائى أظهرت أن القُرَّاءَ الجيدين يستخدمون استراتيجيات ميتامعرفية متنوعة، منها ما يلى:

١- تكييف سلوك الفرد القرائى في موقف معين ليتلاءم مع غرضه.

٢- التنبؤ بالأفكار الرئيسة في السياق وتمييزها وتحديدها.

٣- مراقبة القراءة المستمرة للتأكد من أن الفهم حادث.

٤- تغيير استراتيجية الفرد (تناوله لمهمة القراءة) حين لا يتحقق الفهم.

والتلميذ ذو صعوبة التعلم النوعية في الفهم القرائى قد يستمر في القراءة وهو لا يفهم ما يقرأه، وقد يكون هذا مضيعة للوقت. وهو لا يراقب استراتيجياته ولا يغيرها لتلائم غرضه ونتائج جهوده. بالإضافة إلى أنه لا يخطط للاستراتيجيات التى يستخدمها، ولا يقيم آثار هذه الاستراتيجيات على فهمه القرائى. غير أن الدراسات أظهرت أن تعليم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائى لمهارات الميتامعرفة يساعدهم على تحسين أساليبهم في القراءة مما ينتج عنه الفهم(٣٤).

ويذكر (ر. جارنر: ١٩٨٨م) Garner,R.,1988 أن هذه المكونات الميتامعرفية الثلاثة المرتبطة بالفهم القرائى (التخطيط للمهمة، مراقبة الذات، تقييم الاستراتيجية) ليست منفصلة ولكنها تعتمد على بعضها البعض: فإذا كان لدى القارئ وَعْي بأن اعتماده على فهم عنوان القصة سوف يساعده في إنجاز وإكمال مهمة التلخيص فإنه هنا يستخدم (التخطيط للمهمة، تقييم الاستراتيجية).. أما إذا كان لديه وعيا بأنه يميل للقراءة من خلال مدخل المعالجة الكلى، ويتوقع أن الامتحان سيكون توجيهياً تفصيلياً، وقرر هذا التلميذ أنه لن يستخدم استراتيجية وضع خط تحت العبارات أو المفاهيم المهمة Underling وإنما سيركز على التفاصيل لكى يكون جاهزاً للامتحان؛ فإنه يستخدم (التخطيط للمهمة، مراقبة الذات، تقييم الاستراتيجية)(١١٩).

الباب الثاني: تشخيص صعوبات الفهم القرائي

* الفصل الأول: بعض المداخـــل التشخيصية.
* الفصل الثاني: إجراءات تشخيـــص صعوبات الفهم القرائي.
* الفصل الثالث: أدوات تشخيـــص صعـــوبات الفهـــم القـــرائي.

الفصل الأول

بعض المداخل التشخيصية

أولاً: المدخل الارتقائي.

ثانيًا: مدخل العمليات الأساسية.

ثالثًا: مدخل المهمة، أو السلوك - العجز.

رابعًا: المدخل النفس - عصبي.

نظراً لأن المهتمين بمجال صعوبات الفهم القرائي يسعون دائماً نحو إرساء فنياته وممارساته العلاجية والمهنية على أسس صلبة، فإنه يُعَدُ من أكثر مجالات علم النفس والتربية الخاصة إثارة للمناقشة والبحث عن أسس نظرية ينطلق منها؛ وإزاء ذلك توجد عدة مداخل متباينة، تختلف افتراضاتها التي تنطلق منها بتباين الأساس النظري لها، منها ما يلي:

أولاً: المدخل الارتقائي: Developmental Approach

يركز المدخل الارتقائي - في تفسيره لصعوبات الفهم القرائي على الخصائص أو المظاهر الأساسية لنضج الطفل ونموه العقلي والمعرفي واللغوي، حيث يفترض أنصار هذا المدخل وجود نمط واضح ومحدد للنمو الطبيعي أو العادي للطفل(١٦٢).

ويفسر هذا المدخل صعوبات الفهم القرائي بأنها تعكس انحرافات دالة عن متوسط منحنى أو خط النمو العقلي والمعرفي واللغوي الطبيعي في عدد المفردات اللغوية أو عدد المفاهيم المستخدمة والتي يمكن أن تكون سبباً يقف خلف مشكلات التعلُّم.

وينطلق المدخل الارتقائي من عدة افتراضات حددها كل من: (ص.و. جونسون، ر.ل. موراسكاي: ١٩٨٠م) *Johnson, S.W. & Morasky, R.L., 1980* فيما يلي:

١- توجد أنماط نهائية طبيعية للنمو الطبيعي أو العادي.

٢- هذا النمو ليس عفويا أو عشوائيا أو متقلباً، وإنما هو محكوم بقوانين للنمو وهى الاستمرار، والانتظام، والتتابع.

٣- إن أي انحراف أو تباعد أو اضطراب في تتابع النمو ينتج عنه تباعد أو انحراف، أو صعوبات في التعلُّم.

٤- حينما تظهر الصعوبات فإن فحص تتابع خطوط النمو أو مراحله أو انتظامه يمكن أن يكشف عن موقع الانحراف أو التباعد.

٥- على ضوء تحديد موقع أو نقطة الانحراف أو التباعد يمكن اقتراح الأساليب التي تقود إلى الوصول بهذه الانحرافات (الصعوبات) إلى الأنماط المحددة للنمو العادي(١٣٢).

ويؤمن أنصار المدخل الارتقائي بأن الأداء الطبيعي العادي هو نتيجة طبيعية مترتبة على نمط معين لكل من النضج والنمو؛ فالنضج يقوم بالدرجة الأولى على تزايد كيفي وكمي للخاصية التي من خلال تزايدها (الكيفي والكمي) تؤثر في نمط السلوك ومعدله ومداه، وهذا النمط من النضج متوقع بالنسبة لمعظم الأفراد، ونادراً ما ينحرف أو يتباعد أو يختلف نمطه بالنسبة للبعض أو لنسبة محدودة من الأفراد.

أما النمو فهو يشمل النضج بالإضافة إلى تكامل الوظائف الموازية المترتبة على هذا النمو؛ كالحديث والرؤية والسمع والتفكير...، وكذا تكامل مختلف الوظائف والأنماط السلوكية المترتبة التي تزيد من درجة تعقيد الخاصية ومن ثم التغير الكيفي لها.

ويفسر أنصار هذا المدخل الارتقائي حدوث أي تباعد في الأداء على اختبارات الفهم القرائي بأنها ترجع إلى وجود اضطراب في نمو وتكامل الوظائف، ومن ثم فهم يبدون اهتماماً حقيقيا بتحديد الأسباب النوعية التي تقف خلف صعوبات الفهم القرائي، مع اقتراح البرامج العلاجية التي تركز على الأسباب أكثر من الأعراض Causes rather than Symptom.

وينطلق هذا المدخل من الافتراض القائل بأن «أفضل أسلوب لمواجهة مشكلة مرضية أو عرضية هو البحث عن الأسباب التي تقف خلفها والعمل عليها أو علاجها»(٧٤). ومن ثَمَّ يفترض أن أفضل أسلوب لعلاج صعوبات التعلّم هو البحث عن أسباب الصعوبة والعمل على علاج تلك الأسباب وليس علاج الصعوبة نفسها.

وفى هذا الصدد يشير (ج. كوبلن، ص. مورجان) Coplin, J.& Morgan, S. إلى أن العديد من الأطفال المصنفين على أنهم ذوو صعوبات التعلّم هم في الغالب

يتسمون بتأخر في النضج Maturational Lag في كل من النمو المعرفي العام أو مهارات المعالجة النوعية، ويتفاعل عدم النضج مع مطالب المهمة التي تكون غالباً فوق مستوى نمو الطفل، مما ينتج عنه ضعفا في المهارات.

ومن ثم يفترض أنصار المدخل النمائي أنه يمكن التغلب على صعوبات التعلُّم عن طريق تقديم المهام المناسبة لمستوى النمو المعرفي للطفل مع علاج واستثارة المهارات النوعية لدى الطفل التي لم يتم تنميتها، وأنه حينما يتعلم الأطفال ما هم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة إلى استخدام أساليب تعليم خاصة(في؛٢٢).

ويُعدُّ (جزيل) Gesel من أنصار هذا الاتجاه النمائي الذي أعد جداول للأنماط النمائية النموذجية المتعاقبة أو المتتابعة، و(بياجيه) Piaget الذي ركز على الأنماط السلوكية التكيفية المتتابعة Progressive لدى الأطفال مشيراً في كل هذه الأنماط إلى المظاهر التشخيصية لحالات عدم السواء (صعوبات التعلّم)، و(جونسون، مايكلبست) Johnson & Myklebust اللذين ركزا على الأنظمة النمائية الفعالة وظيفيا في التعلُّم(في: ٧٤).

وعلى الرغم من أن هذا المدخل النمائي قدم معاييرَ نموذجية مقننة يمكن من خلالها التميز والتفسير الدقيق للمراحل الحرجة في حياة الطفل، والوقوف على حجم التباعد أو الانحراف الذي يعد سبباً في صعوبات الفهم القرائي، إلا أنه وجهت إليه عدة انتقادات منها ما يلي:

١- أنه لا يأخذ في اعتباره تداخل الأنظمة النمائية التي تقف خلف ظهور الخصائص ونموها وتكاملها، ومن ثم فإن التعامل مع هذه الأنظمة على أساس تجزيئي قد لا يكون مفيداً.

٢- تجاهل هذا المدخل لخاصية التفاعل بين النضج Growth والنمو Development مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام (الصعوبة) غامضا أو صعب الوصول إليه(في: ٧٤).

٣- فشل هذا المدخل في تفسير أسباب عدم استجابة صعوبات تعلم معينة للعلاج حتى حينما تكون المهام مناسبة لمستوى نمو الطفل(٢٣).

٤- لا يهتم هذا المدخل بالمداخل العلاجية التي تتجاهل وجهة النظر النمائية حتى ولو أثبتت فعالية في العلاج(١٣١).

ورغم تلك الانتقادات فقد تمت الإفادة من تفسير هذا المدخل الارتقائي في تحديد معايير صفية دراسية لأدوات قياس الفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي للاعتماد عليها في تشخيص صعوبات التعلّم النوعية في الفهم القرائي؛ حيث إن انحراف مستوى التلميذ عن معيار الفرقة الدراسية الملائمة لسنه (متوسط درجات زملائه في نفس الفرقة الدراسية) بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر يشير إلى وجود صعوبة في التعلّم لديه.

ثانيًا: مدخل العمليات الأساسية: Basic Processes Approach

ينطلق هذا المدخل من عدة افتراضات أساسية تتلخص فيما يلي:

١- توجد عمليات أساسية تقف خلف الأنشطة المباشرة وغير المباشرة للتعلم.

٢- تتدرج تلك العمليات في مستوياتها من الأعلى إلى الأدنى حتى تتناول الأنشطة المباشرة للتعلم.

٣- توجد لتلك العمليات أنماط نمائية ووظيفية تحكمها قوانين النمو والتكامل الوظيفي الطبيعي أو السوي.

٤- حدوث أي انحراف أو تباعد أو خلل أو اضطراب في هذا النمو أو هذا التكامل الوظيفي أو التتابع أو في معدله أو في كليهما معا، ينتج عنه صعوبات تعبر عن نفسها في اضطراب أنشطة التعلّم أو انحرافها أو تباعدها عن السواء.

٥- هذا الاضطراب أو الخلل أو القصور يتناول العملية أو العمليات الأساسية وما يستتبعها من أنشطة مباشرة أو غير مباشرة للتعلم.

٦- الأنظمة العضوية المختلفة ذات أولويات وظيفية هرمية في علاقتها ببعضها البعض وبالأنظمة الأخرى.

٧- يمكن التركيز على المكون الأساسي للنظام أو العملية الأساسية التي تقف خلفه، وتتبع نموها ومعدله وتكامل الوظائف والأنشطة المرتبطة بها، ومقارنتها بالنمو العادي السوي ومعدله وتكامل وظائفه وأنشطته(في،٧٤).

والملاحظ أنه يوجد تقارب وتشابه بين افتراضات هذا المدخل، والافتراضات التي ينطلق منها المدخل الارتقائي؛ منها افتراض وجود منظومات سلوكية طبيعية تحكمها قوانين نمائية تحكم نمو وتعاقب هذه المنظومات، وأن حدوث أي انحراف أو تباعد في التتابع النمائي يؤدى إلى صعوبات في التعلّم.

ورغم ذلك فإن مدخل العمليات الأساسية - كما يذكر «أحمد عباس، ١٩٨٨م» - يختلف عن المدخل النمائي في التركيز على تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطفل أكثر من التركيز والبحث عن الأسباب(٧). بينما يركز المدخل النمائي على الأسباب التي تقف خلف الصعوبة والعمل على علاج تلك الأسباب. بالإضافة إلى أن التوجه الأساسي لمدخل العمليات الأساسية يهتم بالتركيز على عملية أحادية محدودة Single or Narrow Process وليس الاهتمام بكل مظاهر أو خصائص النمو على النحو الذي يأخذ به المدخل النمائي(٧٤).

والفلسفة التي يقوم عليها مدخل العمليات الأساسية تتلخص في «أن النمو العادي أو السوي للنظام الأعلى أو المسيطر يؤدى إلى سلوك عادى أو سوى»، بينما النمو غير السوي للنظام الأعلى ينتج عنه صعوبة في التعلّم، ومن ثم فإن هذا المدخل يهدف بصورة أساسية - إلى توحيد Unifying جميع أنماط النمو، وجميع أنماط السلوك في ارتباطها بالتعلّم تحت إطار عمل واحد أو نظام معياري واحد.

ووفقاً لهذا المدخل فإن صعوبات التعلّم هي وظيفيا نتيجة لمجموعة من العمليات أو النظم الأساسية، وعلى ذلك يمكن تمييز العمليات التي ترتبط وظيفيا

بصعوبات التعلُّم، ومعرفة ما يعتريها من خلل أو قصور أو اضطراب، ومن ثم فإن البرامج العلاجية تتجه نحو العمليات أو النظم الأساسية المرتبطة بصعوبات التعلُّم في مستوياتها الأعلى(١٤).

ومن ثم فقد اقترح أنصار هذا المدخل عدة برامج علاجية لصعوبات التعلُّم، ولكن تباينت وجهات نظرهم حول الأهمية النسبية للعمليات الأساسية التي تقف خلف الصعوبة في التعلُّم؛ ففي الوقت الذي يرى فيه (جيتمان، كاني) Getman & Kane أن الرؤية (البصر) تمثل الوظيفة الحاسة الأساسية لصعوبات التعلُّم، نجد (بارش) Barsch يفترض أن عمليات الانتقال الحركي أو العصبي هي الوظيفة الأساسية للصعوبة.

أما (كيفارت) Kephart فيركز على التفاعل بين الرؤية والحركة وما يرتبط بكل منها من أنشطة. بينما (ديلاكاتو) Delacato يركز على وظائف الجهاز العصبي المركزي CNS كعمليات أساسية لجميع تفسيرات صعوبات التعلُّم وكذا توجيه جميع البرامج العلاجية في اتجاه الوصلات العصبية الأولية عند مستوى نقاط التشابك العصبي.

ويقترح (آيرز) Ayres مدخلاً أكثر تحديداً وهي التركيز على خاصية محددة لوظيفة معينة في الجهاز العصبي المركزي وهى التكامل Integration أو التبادل العصبي Reciprocal Innervations والوظيفي للعمليات الحاسة البينية الناقلة أو المؤدية للسلوكيات. أما (فروستيج، ماسلو) Frostig& Maslow فقد ركزا على العملية الرئيسة التي تقف خلف السلوكيات المرتبطة بأنشطة التعلُّم مع عدم تجاهل العمليات الأساسية الأخرى المرتبطة بصعوبة التعلُّم (في:٧٤).

وقد ترتب على تباين رؤى أنصار مدخل العمليات الأساسية في تفسير صعوبات التعلُّم أيضاً التباين في أدوات تشخيص صعوبات الفهم القرائي والتي تستخدم في قياس العمليات الأساسية، منها: مقياس الإدراك البصري[1] MFDTVP، ومقياس

(1) MFDTVP: Marianne Frostig Development Test of Visual Perception.

«إلينوى» للقدرات السيكولغوية[1] ITPA؛ الذي أعده (ص. كيرك وآخرون Kirk, S.; et al.) بهدف تشخيص صعوبات الاستقبال والتعبير اللغوي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلّم النوعية(٦٦).

ورغم الإسهامات التي قدمها مدخل العمليات الأساسية في تفسير وعلاج صعوبات التعلّم من خلال التركيز على عملية أساسية واحدة - يفترض أنها السبب في الصعوبة - وبشكل يمنع التفسيرات الكلية مما يترتب عليه زيادة القيمة التنبؤية القائمة على الربط بين السبب والنتيجة، إلا أن هذا المدخل ينطوي على عدة مآخذ منها ما يلي:

١- إن تداخل العمليات وتزامن عملها أو تعاقبه أو تبادله، يجعل من الصعب - عمليا - تحديد أيها يمثل الأساس بالنسبة لغيرها.

٢- لا يمكن القطع من خلال البحوث أن تحسين العمليات الأساسية يؤدى بالضرورة إلى تحسين عمليات التعلّم وتخفيف الصعوبات(٧٤). ويؤيد هذا المأخذ ما أثبتته نتائج بعض البحوث التجريبية المبكرة بأن التدريب على العمليات السيكولغوية، أو التدريب البصري، أو التدريب على العمليات البصرية - الحركية ليس لها تأثير في زيادة الأداء المدرسي الأكاديمي(٢٣).

٣- إن تركيز هذا المدخل على عملية أساسية واحدة يتناقض مع مدخل التجهيز الموزع الموازى الذي يفترض أن العمليات العقلية المعرفية، والأنشطة المرتبطة بها تستخدم التجهيز الموزع الموازى الذي لا يرتبط بعملية معينة أو نظام محدد، وإنها تشترك كافة العمليات في الوفاء بمتطلبات النشاط العقلي(٧٤).

ورغم تلك الانتقادات إلا أنه يمكن الإفادة من مدخل العمليات الأساسية في التركيز على عملية عقلية أساسية واحدة يفترض أنها السبب في صعوبات الفهم القرائي وهي الميتامعرفة(١٤).

---

(1) ITPA: Illionis Test of Psycholingustic Abilities.

ثالثاً: مدخل المهمة، أو السلوك - العجز: Deficit - Behavior or Task Approach

يفترض أنصار هذا المدخل أن الأطفال ذوى صعوبات الفهم القرائي هم أطفال عاديون تماماً باستثناء الصعوبة النوعية المحددة التي يمكن علاجها والتعامل معها بصور مباشرة. ويركز على صعوبة الفهم القرائي ذاتها، وأيضاً المتغيرات المصاحبة لها؛ حيث يتعامل مباشرة مع أنماط سلوكية محسوسة فعلية صادرة عن طفل يقرأ ويتعلم ويتحرك أمامك، ويمكن مقارنة سلوكياته بالإطار المعياري للسلوك موضوع الاهتمام.

إذن يكون التركيز - في حالة وجود انحراف في الأداء الفعلي عن الأداء المتوقع - على محاولات الوصول بالأداء الفعلي إلى مستوى الأداء المتوقع، ولذا فإن هذا المدخل يطلق عليه مدخل «التمركز حول الطفل» Child centered.

والإطار المنهجي لهذا المدخل يقوم على عدة افتراضات اشتقت من التوجه العام للمدرسة السلوكية، وفى هذا الإطار يرى (ب.ر. جيرهارت: ١٩٨٥م) Gearheart, B.R., 1985 أن استراتيجيات المدخل السلوكي المستخدمة مع الأطفال ذوى صعوبات التعلُّم تقوم على المحددات التالية:

١- التركيز على السلوكيات القابلة للملاحظة والقياس.

٢- جمع ورصد وتصنيف البيانات الأساسية المتعلقة بصعوبة الفهم القرائي.

٣- تحديد السلوكيات المراد علاجها وترتيبها بطريقة متتابعة وفقاً للأهمية النسبية لكل منها بهدف الوصول بها إلى مستوى الفهم القرائي المتوقع.

٤- تحديد استراتيجيات التدخل العلاجي بالتفصيل وصياغتها بدقة في ضوء طبيعة صعوبة الفهم القرائي وخصائص الطفل السلوكية.

٥- استخدام استراتيجيات التدخل العلاجي بشكل تتكامل فيه فنيات وطرق العلاج(١٢١).

وينطلق هذا المدخل من عدة افتراضات أساسية منها ما يلي:

١- أن التدخل المباشر لعلاج صعوبة الفهم القرائي أهم من البحث عن أسبابها.

٢- توجد بعض المحكات السلوكية للتعلم الفعال، تلك المحكات تمثل الإطار المعياري للنمط العادي للتعلم الذي يتوقع للطفل العادي (المتوسط) تحقيقه والوصول إليه.

٣- عدم تحقيق الطفل لهذا المستوى المتوقع ـ الذي يمثل الإطار المعياري ـ يعبر عن وجود صعوبة أو مشكلة أو عجز.

٤- أن تحديد أسباب الصعوبات يساعد فقط في تجنب أو منع المشكلات المستقبلية ولكنه لا يساعد في التخطيط أو ممارسة العلاج.

٥- أن محور التدخل العلاجي هو مساعدة الطفل ذا صعوبة الفهم القرائي على الوصول إلى المستوى المتوقع منه في ضوء الإطار المعياري للتعلم الفعال.

وعلى الرغم من المميزات التي ينفرد بها مدخـــل المهمة أو السلوك - العجز في تفسير وعلاج صعوبات الفهم القرائي، إلا أنه لم يسلم أيضاً من بعض المآخذ منها:

١- أن هذا المدخل يهتم بالأعراض دون الأسباب.

٢- أن الاقتحام المباشر للسلوكيات المرتبطة بصعوبة التعلُّم النوعية قد يرفع من مستوى القلق لدى الطفل ويعرضه لدرجة عالية من الشعور بالإحباط. وأيضاً يغلق الباب أمام استخدام أنماط أخرى من السلوكيات التعويضية التي قد تكون مفيدة في تجنب المشاعر السالبة.

٣- إن هذا المدخل يركز على موضوعات أو مواد أقل من مستوى أعمار أو صفوف الأطفال مما يؤدى إلى تفاقم مشكلات نقص الدافعية لديهم(٧٤).

ورغم تلك الانتقادات إلا أنه يمكن الإفادة من مدخل المهمة/ السلوك - العجز فيما يلي:

١- بما أن هذا المدخل يفترض أن الأطفال ذوى صعوبات التعلُّم هم أطفال عاديون تماماً باستثناء الصعوبة النوعية المحددة والتي يمكن علاجها والتعامل معها مباشرة فإنه يمكن الإفادة من ذلك في تشخيص حالات صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي من حيث كونهم أطفالا عاديين تماماً فهم لا يعانون من أي اضطراب انفعالي، أو تخلف عقلي، أو إعاقات حسية أو جسمية أو حركية، ولا يعانون من وجود صعوبة في فك الشفرة، غير أنهم يعانون من صعوبة في الفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي.

٢- وبما أن هذا المدخل يركز على وجود محكات تمثل الإطار المعياري للتعلم الذي يتوقع للطفل أن يصل إليه، فإنه يمكن الإفادة من ذلك في تحديد الهدف وهو محاولة الوصول بالأداء الفعلي للتلميذ ذي صعوبة الفهم القرائي إلى الأداء المتوقع منه في ضوء الإطار المعياري للتعلم الفعال وهو معيار الفرقة الدراسية المقيد فيها التلميذ.

٣- وبما أن هذا المدخل يركز على التعامل مع الصعوبة مباشرة، فإن جلسات البرنامج الموجه إلى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي ينبغي أن تركز على توضيح وتحديد مواقف الفهم القرائي التي يمكن فيها استخدام موضوع كل جلسة.

رابعًا: المدخل النفس-عصبي: Neuropsychological Approach

يفترض أنصار هذا المدخل وجود علاقة بين وظائف المخ وأشكال السلوك المختلفة؛ فبعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم الذين لديهم إصابات دماغية يظهرون إشارات عصبية بسيطة يمكن ملاحظتها بوضوح.

ويشير «فتحي الزيات، ١٩٩٨م» إلى أن النمو السوي للجهاز العصبي المركزي ينطوي على خصائص كمية وكيفية تختلف عن النمو غير السوي من

حيث البناء والوظيفة، ويمكن التمييز بينها باستخدام بطارية الاختبارات النفس-عصبية، وبالتالي الكشف عن العلاقات بين المخ والسلوكيات، أو بين أنماط معينة من الصعوبات والمشكلات وتأثير هذه الصعوبات أو المشكلات على الوظائف المخية والمرتبطة بها، حيث إن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماماً على الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية(٧٤).

ويذكر «أحمد عواد، ٢٠٠٠م» أن إصابات المخ البسيطة قد تحدث إما قبل ولادة الطفل، أو أثناءها، أو بعد ولادته؛ وذلك نتيجة لعدة أسباب منها، فإما أن تكون أسبابها هي نقص التغذية لدى الأم أثناء فترة الحمل، أو إصابة الأم ببعض الأمراض كالحصبة الألمانية، أو إدمانها الكحول وتناولها العقاقير، أو سقوطها. وإما أن تنتج عن اختناق الجنين أثناء عملية الولادة مما يمنع وصول الأكسجين إلى خلايا المخ، أو إصابة رأس الجنين بآلة جراحية، بالإضافة إلى الولادة المبتسرة. وقد يتعرض الطفل بعد ولادته لبعض الحوادث كسقوطه أو ارتطامه بالأرض أو تعرضه لأمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل التهاب الدماغ أو الالتهاب السحائي أو الحصبة أو الحمى القرمزية(٤).

ويضيف «محمد عدس، ٢٠٠٠م» أن أثر الإصابة الدماغية على الطفل تتوقف على عدة عوامل منها: نوع الإصابة، وشدتها، والمنطقة التي أصيبت، فإذا كانت الإصابة المخية متوسطة فربما يلحق بالطفل إعاقة ذهنية، أما إذا كانت الإصابة بسيطة فربما يلحقه صعوبة في التعلُّم يصاحبها فرط النشاط، وتشتت الانتباه وعدم التركيز(٨٧).

ووفقاً لتفسير هذا المدخل النفس-عصبي لصعوبات التعلُّم، يشير (ج.و. كوبلن، ص.ب. مورجان: ١٩٨٨م Coplin, J.W. & Morjan, S.B., 1988) إلى أن وظائف النصف الأيمن للمخ تختص بالتكامل الشامل للمثيرات البصرية المكانية، وأن وظائف النصف الأيسر تختص بالتكامل المتتابع للمثيرات اللغوية، والإصابات

الدماغية للتلميذ ينتج عنها اضطرابا وظيفيا للنصفين الكرويين لديه، وأيضاً عدم توازن بينهما، مما يؤدي إلى عدم قدرة التلميذ صاحب الصعوبة على التنظيم والتكامل والتوليف وربط المعلومات المتطلبة للمهام الأكاديمية(١٠٦).

ويضيف كل من (هـ.ل. سوانسون، س. روبيرت: ١٩٨٣م) Swanson, H.L. & Robert, C., 1983 أنه في حالة وجود خلل في وظائف إحدى النصفين الكرويين للمخ (لدى التلميذ ذي صعوبة التعلُّم) يتحمل النصف الآخر مهام النصف الأول؛ فوجود خلل في الوظائف غير اللفظية للنصف الأيمن للمخ يجبر النصف الأيسر بأداء تلك الوظائف، مما يحمله أكثر من طاقاته، ويؤثر على أدائه لوظائفه اللفظية التي يختص بها، الأمر الذي يجعله يستخدم استراتيجيات أقل كفاءة عند معالجته للمثيرات غير اللفظية، وتظهر عليه صعوبات التعلُّم، والعكس صحيح(١٦٩).

غير أن «فتحي الزيات، ١٩٩٨م» يعترض على هذا المدخل النفس- عصبي، حيث إن تغيير الخصائص التشريحية أو الفسيولوجية لذوى صعوبات التعلم لمساعدتهم على أداء وظائفهم على نحو أفضل غير ممكن.

الفصل الثاني

إجراءات تشخيص صعوبات الفهم القرائي

أولاً: معايير التشخيص العام لصعوبات التعلم.

ثانيًا: طرق التشخيص النوعي لصعوبات التعلم في الفهم القرائي.

ثالثًا: اعتبارات ينبغي مراعاتها عند تشخيص صعوبة الفهم القرائي.

رابعًا: مدخل تشخيصي مقترح متعدد الأبعاد.

رغم أن جميع الأطفال ذوى صعوبات التعلُّم يتفقون في خصائص وسمات عامة تميزهم عن غيرهم من ذوى الاحتياجات الخاصة أو من العاديين، إلا أن هناك فروقاً بينهم تتمثل في درجة تشبعهم بالعوامل الخاصة لكل منهم؛ فهناك خصائص نوعية تميز ذوى صعوبات الفهم القرائي، وأخرى تميز ذوى صعوبات الحساب، وثالثة تميز ذوى صعوبات الكتابة.. وهكذا. ومن ثم ينبغي مراعاة تلك الخصائص بين الصعوبات النوعية للتعلم عند محاولة التشخيص، ووضع وتصميم البرامج التربوية الخاصة بكل نوع.

وانطلاقاً من أهمية مرحلة التشخيص في إعداد البرامج العلاجية المناسبة والفعالة، فقد تمكن المتخصصون في المجال من استخلاص عدة أساليب وطرق تشخيصية فعالة يمكن من خلالها التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي. غير أن تلك الأساليب التشخيصية تتم في مرحلتين رئيستين؛ الأولى التشخيص العام، والثانية مرحلة التشخيص النوعي.

لذا، فإن هذا الفصل يتناول الإجراءات التشخيصية التي يمكن من خلالها التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي؛ بداية من التشخيص العام، فالتشخيص النوعي، ثم بعض الاعتبارات التي قد تؤثر في التشخيص ومن ثَمَّ ينبغي وضعها في الاعتبار. وأخيراً المعيار التشخيصي المقترح متعدد الأبعاد لتحديد حالات صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي.

أولاً: معايير التشخيص العام لصعوبات التعلُّم:

ينطلق تشخيص حالات صعوبات التعلُّم بصفة عامة من عدة افتراضات أساسية لخصها «إسماعيل الصاوي ٢٠٠٣م» فيما يلي:

١- إن صعوبات التعلُّم التي يعانى منها الطفل تستنفد جزءاً كبيراً من طاقاته العقلية والانفعالية مما ينعكس على شخصيته ككل فيكون أميل إلى الانطواء، أو الاكتئاب، أو الانسحاب، أو تكوين صورة سالبة عن ذاته.

٢- إن الطفل الذي يعانى من صعوبات التعلُّم هو من ذوى الذكاء العادي أو فوق المتوسط، وربما العالي. ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي مما يولد لديه أنواعاً من التوترات النفسية والإحباطات التي تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي.

٣- عدم الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلُّم يهيئ الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة، والتوترات النفسية، فضلاً عن إبعادهم عن اللحاق بأقرانهم، وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع، فيصبحون إنطوائيين، أو عدوانيين.

٤- إن الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلُّم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز، حيث توجد خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها وتواترها لديهم، وترتبط بنمط الصعوبة النوعية، ومن ثم فهى تمثل نقطة البداية في أي برنامج للكشف عن ذوى صعوبات التعلُّم وتصنيفهم.

٥- إن المعلم هو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص المعرفية والسلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلُّم من حيث التكرار Frequency، والدرجة، والمصدر. ومن ثم يمكن أن يكون أكثر العناصر إسهاماً واشتراكا في تشخيص حالات صعوبات التعلم، وفى وضع وتنفيذ البرامج التربوية داخل الفصل.

٦- إن الباحث حين يكشف عن السبب والنتيجة في العلاقة بين صعوبات التعلُّم العامة أو النوعية، والاضطرابات المعرفية والأكاديمية، والانفعالية المصاحبة لها؛ يكون قد أسهم إسهاماً فعالاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية لذوى الصعوبات. حيث تختلف البرامج التربوية والعلاجية باختلاف كون صعوبات التعلُّم والاضطرابات المصاحبة لها سبباً أو نتيجة(١٤).

ويزخر التراث السيكولوجي بالعديد من المعايير التشخيصية العامة التي يمكن من خلالها فرز حالات صعوبات التعلُّم عن غيرها من حالات مشكلات التعلُّم الأخرى؛ منها ما يلي:

١- معيار المؤشرات السلوكية Behavior Signs Criterion:

ينطلق هذا المعيار من مسلمة أساسية وهي أنه توجد خصائص سلوكية عامة وشائعة ترتبط بوجود صعوبة في التعلُّم لدى الطفل. تلك الخصائص السلوكية يشترك فيها جميع حالات صعوبات التعلُّم. ومن ثم تُعد مؤشراً يمكن للمعلم داخل حجرة الدراسة ملاحظته، وبالتالي تُمكنه من الكشف المبكر عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم؛ باستخدام بعض المقاييس المخصصة لذلك، كمقياس Myklebust لتقدير سلوك التلميذ[1]، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لـ«فتحي الزيات،١٩٨٩م».

٢- معيار المؤشرات العصبية Neurological Signs Criterion:

يعتمد هذا المعيار على افتراض وجود درجة من إصابات المخ لدى بعض الأطفال قد تؤدي إلى التأخر في النمو لديهم، تؤثر في عملية التعلُّم وينتج عنها صعوبات القراءة واختلال الوظائف اللغوية، ويمكن تشخيصها من خلال جهاز الرسم الكهربي E.E.G(٢٤)؛ حيث يُظهرون علامات نيرولوجية تتمثل في الاضطرابات الإدراكية وصعوبات الأداء الوظيفي الحركي(٦٣). ومن ثم فإن هذا المعيار يركز - في التشخيص - على التلف العضوي والاضطراب الوظيفي لدى الأطفال. ورغم أن بعض التعريفات تشير إلى أن الاضطراب النيرولوجي يُعدُ سبباً من أسباب صعوبات التعلُّم، إلا أن التعريفات الحديثة تستبعد حالات التلف العضوي في المخ، وتُرجع صعوبات التعلُّم إلى وجود اضطراب وظيفي بسيط في المخ، وليس نتيجةً لحدوث تلف عُضوي(٦٩). ويعتمد هذا المعيار على بعض المقاييس المخصصة لذلك، كاختبار (م. ماتي وآخرين: ١٩٨٩م) Mutti,M.et al,1989 للمسح النيرولوجي السريع[2].

(1) Pupil Behavior Rating Scale- Instruction Manual.

(2) The Quick Neurological Screening test.

٣- معيار المشكلات المرتبطة بالنضج:

حيث تختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من تلميذ لآخر، وتحدث نتيجة لذلك حالة من عدم الانتظام أي الخلل في عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلُّم(١٠). ويطلق كل من «كيرك، كالفانت، ١٩٨٨م» على هذا المعيار اسم: التباعد الواضح بين نمو العديد من السلوكيات النفسية، وفى هذه الحالات ينمو الطفل بشكل عادى في بعض الوظائف النفسية واللغوية ويتأخر في وظائف أخرى؛ مثلما ينمو الطفل بشكل ملائم في اللغة ولكنه يتأخر في المشي، والتناسق الحركي، والقدرات البصرية ـ الحركية، فمثل هذا الطفل يكون لديه تباعد واضح في عملية النمو(٨١).

٤- معيار الاستبعاد *Exclusion Criterion*:

ويعنى استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى التخلف العقلي، أو الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو الحرمان الثقافي، أو نقص فرص التعليم باعتبارها حالات إعاقة متعددة(١٠)، وهذا المعيار يتسق مع تعريفات صعوبات التعلُّم التي تستبعد تلك الحالات. والسبب في استبعاد تلك الحالات قد يكون واضحاً؛ فالطفل الأصم لا يطور لغته بشكل طبيعي، مع أن قدرته البصرية والعقلية قد تكون عادية، وفى هذه الحالة يحتاج الطفل إلى برنامج تربوي للصم بدلاً من برنامج لصعوبات التعلُّم(٨١)، بالإضافة إلى استبعاد حالات صعوبات فك الشفرة(٩٨).

ثانياً: طرق التشخيص النوعي لصعوبات التعلم في الفهم القرائي.

وبالإضافة إلى إجراء معايير التشخيص العامة السابق ذكرها، فإن التشخيص النوعي لحالات صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي يركز على معيار الاستبعاد لحالات صعوبات فك الشفرة Decoding. ويؤيد ذلك كل من: (ج. بيتش، ص. كريس: ١٩٩٧م Beech, J.& Chris, S., 1997)؛ فمن خلال استقرائهما لبعض الدراسات،

استنتجا أن التلميذَ ذا صعوبة الفهم القرائي يحتاج - أولاً - إلى مهارات فك الشفرة لكي يتم تصنيفه على أنه ذو صعوبة تعلم في الفهم القرائي.

أما إذا كان الطفل يعانى من صعوبة فى فك الشفرة فلا يعتبر ذا صعوبة تعلم فى الفهم القرائي، لأنه إذا ما أراد التلميذ الحصول على الحقائق من النَّص فيلزمه فك دقيق للشفرة(٩٨). لذا ينبغي على الباحثِين المهتمين بالمجال التأكد والاطمئنان - أولاً - أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم فى الفهم القرائي لديهم القدرة على فك شفرة الكلمات؛ وذلك اعتماداً على تقديرات معلمي اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ، حيث إنهم أكثر الأفراد وعياً وإدراكاً لقدرة تلاميذهم على القراءة وفك الشفرة. أو من خلال تطبيق إحدى اختبارات القراءة المقننة والمخصصة لفك الشفرة.

٥- معيار التباعد: Discrepancy Criterion:

ويعتمد هذا المعيار على حساب التباين بين الأداء الفعلي للتلميذ والأداء المتوقع منه والذى غالباً ما يكون مقدار هذا التباين عام دراسي أو أكثر، وغالباً ما يحسب بمعايير الفرق الدراسية(١٥٨).

وتشخيص حالات صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي يتطلب استخدام اختبارات مقننة ذات معايير دراسية صفية لتقدير صف الفهم القرائي الفعلي للتلميذ، ووفقاً لتلك المعايير فإن التلميذ يُعَدُّ ذا صعوبةٍ في الفهم القرائي إذا حصل على معيار صفى يقل عن معيار أقرانه بعام دراسي أو أكثر. مع التأكد من أنه يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني وقدراته العقلية وخاليا من أي نوع من أنواع الإعاقات.

وتوجد اختبارات متعددة للفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي، تتضمن معايير صفية محددة؛ يمكن من خلال استخدامها تحديد الصف الفعلي للفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي، ومن ثم يتم في ضوئها تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي، ومنها ما يلي:

* اختبار Wisconsin test of R.C.,1977 للفهم القرائي.
* اختبار Durell& Catterson,1980 لتحليل صعوبات القراءة.
* مقياس Paris,S.& Jacobs,J.,1984 للفهم القرائي الميتامعرفي.
* مقياس Swanson,H.& Trahan,M.,1996 للميتافهم قرائي.
* اختبار الفهم القرائي المعرفي لتلاميذ المدرسة الابتدائية، ٢٠٠٧م.
* مقياس الميتافهم قرائي لتلاميذ المدرسة الابتدائية، ٢٠٠٣م(١).

أما عن تحديد صف الفهم القرائي المتوقع فقد تمكن المتخصصون في المجال من التوصل إلى عدة طرق تتضمن معادلات رياضية يمكن استخدامها في تحديد التباعد الدال بين الصف الفعلي والصف المتوقع في الفهم القرائي؛ منها ما يلي:

١- طريقة العمر العقلي الصفي Mental Grade Method:

ووفقاً لهذه الطريقة؛ فإن تحديد صف القراءة المتوقع يعتمد على حساب العمر العقلي الحالي للتلميذ مطروحاً منه عمره الزمني وقت دخوله المدرسة. وصاغ (هاريس: ١٩٦٢م) Harris,1962 هذه المعادلة كالآتي:

المستوى الصفي المتوقع = العمر العقلي للتلميذ - ٦.

ويشير الرقم ستة إلى سن دخول التلميذ المدرسة. مع مراعاة تعديل هذه المعادلة وفقاً لسن دخول التلميذ المدرسة(في،١٤).

٢- طريقة سنوات الدراسة Years in School Method:

ورغم سهولة استخدام المعادلة السابقة في حساب المستوى الصفي المتوقع، إلا أنها لا تراعي عدد السنوات التي قضاها التلميذ في المدرسة والتي قد يترتب عليها اكتساب التلميذ لمعلومات أكثر من زملائه. لذا فقد أقترح كل من: (ج. بوند، م. تينكر: ١٩٦٧م) Bond, G.& Tinker, M., 1967 معادلة أخرى لحساب المستوى الصفي المتوقع للقراءة، وهي(١٥٨):

(١) انظر وصف المقاييس في فصل أدوات التشخيص.

$$\text{صف القراءة المتوقع} = \frac{\text{عدد السنوات التي قضاها التلميذ في المدرسة} \times \text{نسبة ذكائه}}{١٠٠} + ١$$

ورغم دقة هذه المعادلة في تشخيص صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي لتلاميذ المدرسة الابتدائية، إلا أن هناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها حين استخدام تلك المعادلة؛ منها ما يلي:

١- أن مدة تعليم القراءة تحسب بالشهور الزمنية، منذ بداية التعليم المنتظم للقراءة في المدرسة الابتدائية، والذى يبدأ من الصف الأول الابتدائي.

٢- رغم أن فترة رياض الأطفال تُسهم في تعليم القراءة فيما بعد، إلا أن تلك الفترة لا تحسب من مدة تعليم القراءة.

٣- ينبغي حساب نسبة ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي من خلال إحدى اختبارات الذكاء غير اللفظية المقننة والمناسبة.

٤- يتم مقارنة القيمة الناتجة عن معادلة صف القراءة المتوقع بالقيم الجدولية لـ« جاى بوند وآخرون» والتي تشير إلى قيم التباعد بين الصف القرائى الفعلى والصف القرائى المتوقع، متضمنةً انحرافاً متدرجاً للتباعد يزداد بزيادة المستوى الصفى للتلميذ، كما هو موضح في الجدول التالي(٣٨):

جدول (١) القيم الجدولية للتباعد

بين الصف القرائى الفعلى والصف القرائى المتوقع

درجة التباعد التي تشير إلى:	الصفوف الدراسية						
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
وجود صعوبة	-٠,٥ فأكثر	٠,٦٦ فأكثر	٠,٧٥ فأكثر	١,٠ فأكثر	١,٥ فأكثر	١,٧٥ فأكثر	٢,٠ فأكثر
احتمال وجودها	٠,٣: ٠,٥	٠,٤: ٠,٦٦	٠,٥: ٠,٧٥	٠,٧ ١,٠:	٠,٩: ١,٥	١,١: ١,٧٥	١,٣: ٢,٠

٣- طريقة نسبة التعلُّم Learning Quotient Method:

وابتكر هذه الطريقة (مايكلبست: ١٩٦٨م Myklebust, 1968) والتي تتضمن كل من: العمر العقلي، والعمر الزمنى، والعمر الصفي، وعدد السنوات التي قضاها التلميذ في المدرسة، وقد صاغها في المعادلة التالية:

$$\text{نسبة التعلم} = \frac{\text{العمر التحصيلي الحالي}}{\text{العمر التحصيلي المتوقع}} \times ١٠٠$$

حيث إن:

✍ العمر التحصيلي الحالي = درجة التلميذ على الاختبار + عدد سنوات الدراسة.

$$\text{✍نسبة التعلم} = \frac{\text{العمر العقلي + العمر الزمني = العمر الصفي}}{٣}$$

✍ العمر الصفي = الصف الدراسى الحالى للتلميذ + سن دخول المدرسة.

وطبقاً لتلك الطريقة، فإن نسبة التعلُّم (L.Q.) التى تقل عن (القيمة٩٠) تُعَدُّ مؤشراً دالاً على وجود صعوبة فى التعلُّم لدى التلميذ(في،١٥٨) ورغم دقة هذه الطريقة فى حساب التباعد، إلا أنها معقدة، فضلاً عن أنها تضع العمر العقلى، والعمر الزمنى، والعمر الصفى فى درجات متساوية بالنسبة للصفوف الدراسية المختلفة، ومن ثَمَّ فقد أهملت الانحرافات المعيارية التى سوف تختلف من صف دراسى لآخر عند حساب مدى التباعد الدال.

٤- طريقة النجاح في الميادين غير القرائية:

وتعتمد هذه الطريقة على درجة نجاح التلميذ فى المواد التى لا يتأثر النجاح فيها بالقدرة على القراءة أو الفهم القرائي؛ وتستخدم مادة «الحساب الرياضي» كأحد المعايير التشخيصية لحالات صعوبات التعلُّم في الفهم القرائى من خلال استخدام

المؤشر القرائى (.Reading Index (R.I الذي يتحدد بكل من: متوسط عمر الطفل القرائى، وعمره الزمنى، وعمره العقلى، وعمره الحسابى (.Arithmetic Age (A.A وذلك من خلال المعادلة التالية:

المؤشر القرائي = العمر القرائي ÷ ((العمر الزمني – العمر العقلي – العمر الحسابي) ÷ ٣٠)

والطفل الذي يحصل على مؤشر قرائي يعادل (٨٠, ٠ أو أقل) يصنف على أنه ذو صعوبة فى الفهم القرائى، أما الطفل الذى يحصل على مؤشر للقراءة يتراوح ما بين (٨٠, ٠: ٩٠, ٠) يكون على حدود الصعوبة؛ ومن ثم ينبغي إعادة اختباره أكثر من مرة، وبأكثر من أداة، بهدف التأكد من نمطه القرائي(٣٨).

٥- طريقة الدرجات المعيارية Standard Scores Method:

وتعتمد على تحويل الدرجات الخام التي تم الحصول عليها من اختبارات الذكاء، والفهم القرائي إلى درجات معيارية من خلال المعادلة التالية:

مدى التباعد = الدرجة المعيارية للذكاء – الدرجة المعيارية للفهم القرائي.

ويتم تقدير التباعد فيها بالانحرافات المعيارية. وفي هذا الصدد، يشير «السيد صقر، ٢٠٠٠م» أنه فى حالة ما إذا كان المتوسط مقداره (١٠٠)، والانحراف المعيارى مقداره (١٥) لكل من اختبارى الذكاء والفهم القرائي؛ فإن التباعد بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل ـ والذى مقداره (١٥) ـ يمكن إعتباره تباعداً دالا. ويُعَدُّ التباعد بين القدرة العقلية العامة والفهم القرائي باستخدام هذه الطريقة دالاً، إذا كان الانحراف المعيارى فى حدود (١) أو (٥, ١) أو (٠, ٢) والتى تعادل (١٥)، (٥, ٢٢)، (٠, ٣٠) على التوالى. حيث إن الحد الفاصل Cut- off يقدر بانحراف معيارى قدره (١) والذى يساوى (١٥) نقطة(ق،٢٣).

٦- معيار المتغيرات المصاحبة لصعوبة الفهم القرائي:

ينطلق هذا المعيار من افتراض أن الشخصية وحدة كلية متكاملة الأجزاء، فلا ينظر إلى الجوانب المعرفية على حدة، والجوانب الانفعالية على حدة، وأساليب التكيف وفهم الذات على حدة، وإنما ينظر إلى الشخصية على أنها نظام ديناميكي لا يتجزأ. وإذا كانت متغيرات الفروق الفردية يمكن تقسيمها إلى قدرات عقلية Intellectual Abilities وخصائص شخصية Personality Traits؛ فإن هذا الأمر ليس صحيحاً بالنسبة لصعوبات التعلُّم التي تتضمن كلا من المتغيرات المعرفية والشخصية؛ فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم توجد لديهم متغيرات مصاحبة للصعوبة يمكن أن تظهر بوضوح في سلوكهم التعليمي Teaching Behavior داخل حجرات الدراسة، ومن ثم تُعد مؤشراً يمكن للمعلم أن يلاحظه داخل حجرة الدراسة، ويُمَكِنَهُ من الكشف المبكر عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم. كما توجد مقاييس يمكن من خلال استخدامها تحديد المتغيرات المصاحبة لصعوبة الفهم القرائي، منها ما يلي:

أ -الاندفاعية المعرفية Cognitive Impulsivity:

وتقاس بمقياس الاندفاعية المعرفية لذوي صعوبات الفهم القرائي. ويذكر « عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م» أن الأطفال ذوى صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي يتسمون بمتغيرات مصاحبة للصعوبة من أهمها الاندفاعية المعرفية؛ إذ يصدر الطفل المندفع استجاباته - على اختبارات الفهم القرائي - بصورة فورية وسريعة، وبالتالي تكون معظم هذه الاستجابات خاطئة. ومن ثَمَّ افترضا أن الاندفاعية المعرفية تعد من الأسباب الرئيسة التي تجعل الطفل الذي يعاني من صعوبة التعلُّم النوعية يحصل على درجات منخفضة على اختبارات الفهم القرائي. وللتحقق من هذا الافتراض إجرائياً تم إجراء تجربة استطلاعية أشارت نتائجها إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي قد صنفوا (فعلاً) كمندفعين على مقياس الاندفاعية المعرفية وفقاً لمعيار المتوسط لمؤشري: زمن كمون الاستجابة، وعدد الأخطاء. ومن ثم تُعَدُّ الاندفاعية المعرفية متغيراً مصاحباً واضحاً لصعوبات الفهم القرائي. وفى

محاولة لتفسير ذلك يشير كل من (ج. كجان، ن. كوجان) Kagan, J.& Kogan, N. إلى أنها ربما ترجع إلى توقع الطفل المندفع واعتقاده بأن بيئته الاجتماعية ستعتبره غير كفء إذا استجاب ببطء، وبالتالي فهو يستجيب بسرعة، ومن ثم تكون معظم استجاباته خاطئة، وهذا التفسير مبرراً كافيا للعمل على تعديل الاندفاعية المعرفية في اتجاه التروي بهدف إكساب الطفل استراتيجيات تقويمية تنمي حساسيته تجاه مواقف التعلّم، وتقوي وعيه وإدراكه بالذخيرة المعرفية لديه وتنمي قدرته على تنظيم وضبط الذات. أما (م.م. جيربر: ١٩٨٣م) Gerber, M.M., 1983 فيرى أن الاندفاعية المعرفية التي يتصف بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم تجعلهم يفشلون في تحليل المهام ويجدون صعوبة في التركيز داخل الفصل الدراسي وبالتالي ينخفض مستوى تحصيلهم الدراسي.وتتفق نتائج دراسات كل من: «جابر عبد الله، ١٩٩٨م»، «عبد الرسول عبد اللطيف، ١٩٩٩م»، «عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م» أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم يكونون أكثر اندفاعاً معرفياً عن أقرانهم العاديين(٦٠).

ب- التنظيم الذاتي الأكاديمي Academic Self – Regulation:

ويقاس بمقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي لذوي صعوبات التعلُّم النوعية. كما يعد انخفاض مستوى التنظيم الذاتي الأكاديمي أيضاً من المتغيرات المصاحبة لصعوبة الفهم القرائي؛ حيث يتسم التلاميذ ذوو صعوبات الفهم القرائي بعدم الرغبة في الاجتهاد في الإجابة عن الأسئلة الصعبة داخل حجرة الدراسة، وعدم السعي الدائم نحو إنجاز الواجبات المدرسية والمنزلية، وعدم محاولة العمل والأداء بشكل جيّد داخل المدرسة. ويفترض «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٥م» أن افتقار التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي لعمليات التنظيم الذاتي هي التي تدفعهم بعيداً عن الإنجاز والتحصيل. وتؤيد هذا الافتراض (إ. جونسون: ٢٠٠٥م) Johnson, E., 2005 التي ترى أن التلاميذ المُنَظَّمين ذاتيا دائماً يعَرفون كيف يكتسبون المعلومات بطريقة منظّمة وموجّهة، ويَتحمّلونَ مسؤوليةَ إنجازِهم. ويدركون متى يَمتلكونَ المهارة

ومتى لا يمتلكونها، ويبحثون بنشاط عن المعلومات حينما تكون ضرورية لإتمام المهمّة. وحينما تُواجههم بعضُ العقباتِ فإنهم يَجِدونَ طريقهم للنَّجاح. ويشير أنصار نظرية تقرير المصير Self-Determination Theory – ضمنيا – إلى أن درجة التنظيم الذاتي الأكاديمي للتلميذ التي تحدد مستوى معالجته للمعلومات؛ حيث توجد أربعة مستويات للتنظيم الذاتي وهي: إما أن يكون التلميذ منظماً تنظيماً خارجيا External، أو منظماً تنظيماً مكتسباً Interjected، أو منظماً تنظيماً مميّزاً Identified، أو منظماً تنظيماً داخليا متكاملاً Integrated. ومن ثمَّ يمكن التعرف على التلميذ ذي صعوبة الفهم القرائي من خلال هذه المستويات التنظيمية؛ حيث يكون مسيطراً عليه خارجيا في مقابل نظيره الذي يكون مُحدَّداً ذاتيا(١٥).

جـ- التفكير الناقد Critical thinking:

ويمكن ان يقاس من خلال مقياس مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات الفهم القرائي، وقائمة تقدير العادات العقلية للتفكير الناقد لذوي صعوبات الفهم القرائي[(١)]. ويفترض «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» أن التفكير الناقد يعد من أكثر العمليات العقلية ارتباطاً بالفهم القرائي، وواحداً من الأسباب الرئيسة التي تقف خلف صعوبات الفهم القرائي، وتؤيد نتائج بعض الدراسات هذا الافتراض؛ حيث اتفقت على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والفهم القرائي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، ومن ثَمَّ فإن التباين بين الأداء الفعلي للتلميذ ذي صعوبة التعلّم في الفهم القرائي والأداء المتوقع له يمكن عزوه إلى افتقار هذا التلميذ لعمليات التفكير الناقد المختلفة كالملاحظة والمقارنة، والتصنيف، وإدراك العلاقات.. والتي تمكنه ـ بعد تعلمها والتدريب عليها ـ من تنظيم المعلومات وتحليلها، ومعالجتها، وتقويمها حينما يقرأ.

ويشير كل من: (ص. كيرك، ج. جلاغير: ١٩٧٩م Kirk, S. & Gallagher, J., 1979) – ضمنياً – إلى وجود علاقة قوية بين اضطراب التفكير الناقد وصعوبات

---

(١) تم عرض المقاييس في فصل أدوات التشخيص.

الفهم القرائي؛ فالأولى تشير إلى الاضطراب في العمليات الضرورية للأداء الجيد في الفهم القرائي ، بينما تشير الثانية إلى انخفاض مستوى الأداء الفعلي للتلميذ في الفهم القرائي عن الأداء المتوقع منه. وللتحقق من هذا الافتراض إجرائيا أشارت نتائج دراسات كل من: .,Edol, L., 1987; Commeyras, M., 1991; Gonzalez, M 1993 إلى أن تدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي على مهارات التفكير الناقد قد انتقل أثره إلى تحسين مستوى الفهم القرائي لديهم، ليس فقط في المجال الذي تم التدريب فيه، وإنما في مجالات أخرى مختلفة. كما أكدت نتائج دراسة (ص. جينثر: ١٩٩٧م) Guenther, S., 1997 على أن التدريب على العادات العقلية Habits of Mined للتفكير الناقد قد انتقل أثره إلى تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. أما نتائج دراسة «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» فقد أشارت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي قد صنفوا فعلاً على أنهم ذوو مستوى منخفض في مهارات التفكير الناقد ونزعاته، وأن تدريبهم على عمليات التفكير الناقد قد انتقل أثره نحو تحسين مستوى الفهم القرائي بشقيه: المعرفي والميتامعرفي. ويتضح مما سبق أن انخفاض مستوى التفكير الناقد يعد من المتغيرات المعرفية المصاحبة لصعوبة الفهم القرائي؛ أي أنه توجد علاقة طردية بين المتغيرين، فكلما ارتفعت مستويات التفكير الناقد، تحسنت معه مستويات الفهم القرائي(١٤).

ثالثاً: اعتبارات تُراعى عند تشخيص صعوبة الفهم القرائي.

على الرغم من تأكيد الباحثين على فعالية استخدام المعايير التشخيصية السابق عرضها، إلا أنهم يعترفون بوجود عوامل أخرى ربما تؤثر فى التشخيص وينبهون إلى ضرورة أخذها فى الاعتبار؛ منها ما يلي:

١- فرصة التعليم: يجب التمييز بين التلميذ الذى يعانى من صعوبات تعلم نوعية فى الفهم القرائى - وخصوصاً في الصف الأول الابتدائي - وبين التلميذ الذى لم يتيسر له فرصة التعلُّم. فينبغي توخي الحذر حين دراسة صعوبات الفهم القرائي لدى أطفال الصف الأول الابتدائي؛ فإذا كان هؤلاء الأطفال لديهم فرص

تعليمية متساوية قبل الالتحاق بالصف الأول الابتدائي، فإنه يمكن التمييز بينهم في صعوبات الفهم القرائى بعد ذلك(٣٨).

٢- محتوى أداة القياس Content: لكي يصبح مقياس الفهم القرائى صادقاً، فلابد أن تكون الأسئلة تابعة للفقرة Passage Dependent، فلا يمكن الإجابة عليها بدون قراءة المحتوى. إذن فالتبعية للفقرة عامل مهم فى تفسير درجات التلاميذ؛ لأن الفهم القرائى يقاس فقط حينما يستطيع التلميذ الإجابة عن الأسئلة بعد قراءته للنص، والتى لم يكن قادراً على الإجابة عنها قبل القراءة، ولكى يصبح الاختبار صادقاً لقياس الفهم القرائى ينبغي أن يصبح التلميذ قادراً على الإجابة عن الأسئلة من قراءة المحتوى(٩٨). لذا ينبغي مراعاة هذا المتغير عند إعداد اختبارات الفهم القرائى المعرفى.

٣- لغة النَّص Language of the Text: لكى يفهم التلاميذ ما يقرأونه، لابد أن يصبحوا قادرين على فهم بناء اللغة المكتوبة التي يريد المؤلف نقلها للقارئ، بما فيها من أفكار ومعلومات ومفاهيم. فالفهم القرائى ينطوى على فهم الجُملة، حيث إن الجُملة ليست مجرد سلسلة من الكلمات فقط، وإنما هي سلسلة من الكلمات ترتبط ببعضها البعض، وفهمها يتطلب إدراك العلاقات(١٤).

٤- القدرة العقلية: على الرغم من أن التحصيل فى القراءة يرتبط بالقدرة العقلية، إلا أن وجود قدرة عقلية عالية عند الطفل لا يعتبر ضماناً لنجاحه فى الفهم القرائى لاسيما فى السنوات الأولى. كما أن وجود مشكلة لدى الطفل فى القراءة أو فى الفهم القرائى لا تعنى بالضرورة أن قدرته العقلية منخفضة. غير أن القدرة العقلية للطفل تستخدم غالباً كمعيار رئيس تقارن به قدرته على الفهم القرائى حتى يتم الحكم على وجود صعوبة فى الفهم القرائى. والطريقة العادية لإجراء هذه المقارنة هو استخدام العمر العقلى أو صف التلميذ كمفتاح للتوقع القرائى. وحينما يكون متوسط الطفل فى الفهم القرائى أقل من عمره العقلى بدرجة كبيرة فمن المعتقد أنه ذو صعوبة فى الفهم القرائي(٣٨)؛ لذا ينبغي مراعاة عامل القدرة العقلية للتلميذ عند تشخيص حالات صعوبات التعلم فى الفهم القرائى

باستخدام معيار التباعد بين الصف الفعلى (على اختبارات الفهم القرائى المعرفى والميتامعرفى) وبين الصف المتوقع (فى ضوء القدرة العقلية العامة للتلميذ).

رابعاً: مدخل تشخيصي مقترح متعدد المعايير:

يتضح من العرض السابق لطرق ومعايير تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم بصفة عامة، وذوى صعوبات الفهم القرائى بصفة خاصة، أن عملية التشخيص تتطلب تشخيصا مبدئيا أوليا لوضع التلميذ في دائرة الصعوبة أولاً - وهذه المرحلة تمر بها كل حالات صعوبات التعلُّم - ثم تأتي بعد ذلك مرحلة التصفية والترشيح لتحديد الصعوبة النوعية. ومن ثم ينبغي ضرورة الاعتماد على أكثر من معيار من معايير التشخيص، أو استخدام مدخل تشخيصى متعدد الأبعاد Multi-Dimensional Criterion عند فرز الأطفال ذوى صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائى بدلاً من الاعتماد على المداخل التشخيصية أُحادية البُعد.

وفي ضوء ما سبق، يمكن اقتراح معياراً تشخيصيا متعدد الأبعاد، يمكن الاعتماد عليه في تشخيص حالات صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي، وذلك على النحو التالي:

١- **معيار المؤشرات السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلُّم:** كما يقاس بمقياس Myklebust لتقدير سلوك التلميذ، أو مقياس "فتحي الزيات" لتقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ.

٢- **معيار المتغيرات المصاحبة لصعوبة الفهم القرائي:** كما يقاس بمقياس الاندفاعية المعرفية لذوي صعوبات الفهم القرائي«إعداد: إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٧م»، ومقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي لذوي صعوبات الفهم القرائي «إعداد: إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٥م»، ومقياس مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات الفهم القرائي «إعداد: إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م»، وقائمة تقدير العادات العقلية للتفكير الناقد لذوي صعوبات الفهم القرائي «إعداد: إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م».

٣- معيار الاستبعاد للحالات التالية:

* للتلاميذ ذوي صعوبات فك الشفرة على أي اختبار مقنن.
* ذوى الاعاقات الحسية والجسمية والحركية الظاهرة والواضحة.
* ذوى التخلف العقلى على أي مقياس غير لفظي مقنن للذكاء.
* حالات الاضطراب الانفعالى الحادة على أي مقياس مقنن.

٤- معيار التباعد بين الأداء الفعلي للتلميذ في الفهم القرائي والأداء المتوقع له. وهذا يتطلب إجراء ما يلي:

أولاً: الاعتماد على طريقة سنوات الدراسة Years in School Method في حساب معيار التباعد بين الأداء الفعلي للتلميذ في الفهم القرائي المعرفي والأداء المتوقع له. وهذا يتطلب إجراء ما يلي:

* تطبيق اختبار مقنن للفهم القرائى المعرفي[1] على كل تلميذ، وتصحيحه لتحديد صف الفهم القرائى المعرفى الفعلى له.
* ثم مقارنة الدرجة المحسوبة للتلميذ بالدرجة المعيارية في الاختبار، واختيار التلميذ الذي حصل على درجة تعادل متوسط درجات المعيار الصفي الأقل من الصف الذي مسجل (مقيد) فيه التلميذ.
* ثم حساب صف الفهم القرائي المعرفي المتوقع للتلميذ فى ضوء قدرته العقلية العامة على أي مقياس مقنن غير لفظي للذكاء؛ اعتماداً على معادلة «جاى بوند وتنكر[2]».
* ثم حساب التباعد بين الأداء الفعلي للتلميذ في الفهم القرائي المعرفي والأداء المتوقع له؛ من خلال طرح قيمة الأداء الفعلى (الذى حصل عليه التلميذ على اختبار الفهم القرائى المعرفى) من قيمة الأداء المتوقع لنفس التلميذ (فى ضوء

(١) اختبار الفهم القرائي المعرفي، ٢٠٠٣م.
(٢) صف القراءة المتوقع = (عدد السنوات التي قضاها التلميذ في المدرسة × نسبة ذكائه) ÷ (١٠٠) + (١).

قدرته العقلية العامة)؛ واختيار التلميذ الذي يبلغ قيمة تباينه عام دراسي واحد أو أكثر.

ثانياً: الاعتماد على طريقة سنوات الدراسة Years in School Method في حساب معيار التباعد بين الأداء الفعلي للتلميذ في الميتافهم قرائي والأداء المتوقع له. وهذا يتطلب إجراء مايلي:

* تطبيق مقياس الميتافهم قرائي على كل تلميذ، وتصحيحه لتحديد الأداء الفعلي له.

* ثم مقارنة الدرجة المحسوبة للتلميذ بالدرجة المعيارية في المقياس، واختيار التلميذ الذي حصل على درجة تعادل متوسط درجات المعيار الصفي الأقل من الصف الذي مسجل (مقيد) فيه التلميذ.

* ثم حساب أداء الميتافهم قرائي المتوقع للتلميذ في ضوء قدرته العقلية العامة على أي مقياس مقنن غير لفظي للذكاء؛ اعتماداً على معادلة «جاى بوند وتنكر» السابقة.

* ثم حساب التباعد بين الأداء الفعلي للتلميذ في الميتافهم قرائي والأداء المتوقع له؛ من خلال طرح قيمة الأداء الفعلى (الذى حصل عليه التلميذ على مقياس الميتافهم قرائي) من قيمة الأداء المتوقع لنفس التلميذ (فى ضوء قدرته العقلية العامة)؛ واختيار التلميذ الذي يبلغ قيمة تباينه عام دراسي واحد أو أكثر.

ثالثاً: الاعتماد على طريقة النجاح فى الميادين غير القرائية؛ اعتماداً على درجات نفس التلميذ فى مادة «الحساب»؛ فإذا كان مستوى التلميذ جيداً فى الحساب وضعيفاً فى الفهم القرائي فمن المحتمل أن يكون لديه صعوبة فى الفهم القرائي. ويمكن استخدام المعادلة المخصصة لذلك[1] في حساب المؤشر القرائي Reading Index (R.I.) للتلميذ.

---

(١) المؤشر القرائي = (العمر القرائي) ÷ (العمر الزمني - العمر العقلي - العمر الحسابي) ÷ ٣٠.

الفصل الثالث

أدوات تشخيص صعوبات الفهم القرائي

١- مقياس الميتافهم قرائي لتلاميذ المدرسة الابتدائية.

٢- اختبار الفهم القرائي المعرفي لتلاميذ المدرسة الابتدائية.

٣- مقياس الاندفاعية المعرفية لذوي صعوبات الفهم القرائي.

٤- مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم.

٥- مقياس مهارات التفكير الناقد لذوي صعوبات الفهم القرائي.

٦- قائمة تقدير عادات التفكير الناقد لذوي صعوبات الفهم القرائي.

٧- اختبار الذكاء المصور لتقدير القدرة العقلية.

٨- مقياس تقدير سلوك التلميذ لتقدير الخصائص السلوكية.

٩- قائمة تقدير التوافق للأطفال لتقدير التوافق الانفعالي.

١- مقياس الميتافهم قرائي[1] MRCS:

(إعداد / أحمد مهدي مصطفى، إسماعيل إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م)

أولاً: هدف المقياس:

تشخيص صعوبات التعلم النوعية فى الميتافهم قرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال المكونات الميتامعرفية الثلاثة التالية: التخطيط لمهام الفهم القرائي، ومراقبة الذات، وتقييم استراتيجيات الفهم القرائي.

ثانياً: الأساس النظري للمقياس: يعتمد هذا المقياس على المصادر التالية:

١- مقياس الميتافهم قرائي الذي أعده كل من (ص.ج. باريز، ج.إ. جاكوبز: ١٩٨٤م) Paris, S.G. & Jacobs, J.E., 1984 بهدف قياس الميتافهم قرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ من خلال ثلاث عمليات أساسية وهى: التخطيط لأهداف القراءة النوعية، ومراقبة التلميذ لذاته أثناء استخدامه لاستراتيجيات تنظيم القراءة، وتقييم مهام القراءة وقدراتها الخاصة.

٢- مقياس الميتافهم قرائي الذي أعده كل من (هـ.ل. سوانسون، م. تراهان: ١٩٩٦م) Swanson, H.L. & Trahan, M.,1996 بهدف قياس العمليات الميتافهم قرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم فى الفهم القرائي من خلال ثلاثة أنواع من المتغيرات وهى مراقبة الذات، والتخطيط، والتقييم.

٣- مكونات الميتامعرفة التي حددها «مارزانو وآخرون، ١٩٩٧م» في: الوعي بالذات والتحكم فيها. والوعي بالعملية والتحكم فيها؛ تتضمن التخطيط، والتنظيم، والتقييم.

٤- تعريف الميتامعرفة الذي وضعه كل من: (هـ.ل. سوانسون، م. تراهان: ١٩٩٦م) Swanson, H.L. & Trahan, M.,1996 بأنها مصطلح يشير إلى وعى الفرد بأنشطته المعرفية المتعلقة بالتعلم وقدرته على مراقبتها وضبطها وتنظيمها.

(1) MRCS: Metacognitive Reading Comprehension Scale

والمقياس منشور بمكتبة الأنجلو المصرية.

ثالثاً: وصف المقياس:

تتكون الصورة الأولى للمقياس، التي أعدها كل من (ص.ج. باريز، ج.إ. جاكوبز: ١٩٨٤م) Paris, S.G. & Jacobs, J.E., 1984 من جزءين:

الأول: يتضمن خمسة عشر سؤالاً تقيس ثلاثة مكونات ميتامعرفية وهى: التخطيط، ومراقبة الذات، والتقييم. وكل مكون تقيسه خمسة أسئلة منفصلة وليست متداخلة، والدرجة على كل سؤال تتراوح ما بين (صفر: درجتان)؛ حيث إن الدرجة (صفر) تعطى للتلميذ إذا لم يقدم أي إجابة للسؤال، أو عندما يعطى استجابة خاطئة وغير مناسبة، ويعطى للتلميذ (درجة واحدة) إذا قدم استجابات مناسبة تعكس استخدام الطفل لعوامل خارجية External Factors أو استخدام الطفل للتعقيد فى المحتوى. أو استخدام الطفل لأنشطة عامة مثل الممارسة والانتباه كوسائل للقراءة. ويعطى للتلميذ (درجتان) إذا قدم استجابات تتضمن التقييم أو التخطيط أو الاستراتيجية. ومن ثم فإن الدرجة على كل مكون تتراوح ما بين (صفر: ١٠ درجات)، والدرجة الكلية على فقرات هذا الجزء تتراوح ما بين (صفر: ٣٠ درجة).

الثاني: يتكون من أربع فقرات تقيس استراتيجيات الفهم القرائي النوعية التي يستخدمها الطفل؛ وكل فقرة تتكون من سؤال ومقياس متدرج يتراوح ما بين «أبداً - أحياناً - غالباً» والدرجة على كل فقرة تتراوح ما بين (١: ٤: ٧) للاستجابات الثلاث على الترتيب، ومن ثم فإن الدرجة الكلية لفقرات هذا الجزء تتراوح ما بين (٤: ٢٨ درجة)، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ككل ما بين (٤: ٥٨ درجة).

غير أن صياغة فقرات المقياس فى صورته الأولى لا تتناسب مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الفهم القرائي الذين تنقصهم القدرة على استخدام المعلومات فى معالجة الميتامعرفية؛ حيث إنه يتضمن مقاييس ذات نهايات مغلقة، ومن ثَمَّ تعكس استجابات غير دقيقة للتلاميذ بسبب استخدامهم لألفاظ خاطئة أو غير دقيقة عند المعالجة الميتامعرفية، بالإضافة إلى صعوبة تحليل استجاباتهم عليها. ومن هنا تبرز قيمة الصيغة المعدلة للمقياس التي أعدها كل من (هـ.ل. سوانسون، م. تراهان: ١٩٩٦م) Swanson, H.L. & Trahan, M., 1996 لكي تناسب تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى

صعوبات التعلم فى الفهم القرائي؛ حيث فقراتها على هيئة فقرة وأربع استجابات، والاستجابة على هذا المقياس تتطلب من التلميذ أن يختار الاستجابة التي يرى أنها تنطبق عليه تماما، والمقياس ككل مكون من عشرين فقرة تقيس ثلاثة مكونات ميتا معرفية للفهم القرائي وهى:

١- التخطيط للمهمّة؛ ويتضمن المتغيرات المرتبطة بوعي التلميذ ببارامترات مهام الفهم القرائي؛ وهذا البعد تقيسه الفقرات أرقام (٢، ٣، ٥، ٦، ٩، ١١، ١٥، ٢٠).

٢- مراقبة الذات؛ وهى تتضمن المتغيرات المرتبطة بوعي التلميذ بذاته أثناء القراءة؛ وهذا البعد تقيسه الفقرات أرقام (٤، ٧، ٨، ١٠).

٣- تقييم الاستراتيجية؛ ويتضمن المتغيرات المرتبطة بتقييم التلميذ لاستراتيجياته التي يستخدمها في الفهم القرائي، وهذا البعد تقيسه الفقرات أرقام (١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩).

وتتراوح الدرجة على كل فقرة ـ نظريا ـ ما بين (١: ٤ درجات) حيث تعكس الدرجة (٤) وعياً ميتامعرفيا مرتفعاً، بينما تعكس الدرجة (١) وعياً ميتامعرفيا منخفضاً، والدرجة على المكون الأول تتراوح ما بين (٤: ١٦ درجة)، أما الدرجة على المكونين الثاني والثالث فتتراوح فى كل منها ما بين (٨: ٣٢ درجة)، ومن ثم فإن الدرجة على المقياس ككل تتراوح ما بين (٢٠: ٨٠ درجة).

أما تطبيق المقياس فيتطلب تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد كل منها ما بين (٥: ٦ تلاميذ) ثم يقوم الباحث بقراءة المقياس بصوت مرتفع والتلاميذ يتابعون الإجابة فى كراسة الإجابة.

رابعاً: الخصائص السيكومترية للمقياس فى البيئة الأجنبية:

طَبَقَ كل من (هـ.ل. سوانسون، م. تراهان: ١٩٩٦م) Swanson, H.L. & Trahan, M., 1996 المقياس على (١٢٠ تلميذاً) من الجنسين بالصف الخامس

الابتدائي، تم اختيارهم من ست مدارس ابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية، متوسط أعمارهم (٥ , ١٠ سنوات) وانحراف معياري (٨٧ , ٠) ولا يوجد فروق دالة إحصائيا بينهم في العمر الزمني، وتراوحت نسبة ذكائهم اللفظي ما بين (٨٥: ١١٥). وهذه العينة الكلية تمثل عينتين فرعيتين: الأولى عددها ستون تلميذاً ذوى صعوبات التعلم فى الفهم القرائي من الجنسين (٣٨ ذكورًا + ٢٢ إناثًا). والعينة الفرعية الثانية تتكون من ستين تلميذاً أيضاً من العاديين من الجنسين، وكان الهدف من تطبيق المقياس على هذه العينة الاستطلاعية هو حساب ثبات الاختبار وصدقه كما يلي:

أ - الثبات: تم حسابه باستخدام طريقتين، الأولى: إعادة التطبيق على نفس العينة بعد فاصل زمني قدره أربعة أسابيع، وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٩٢ , ٠) وهى قيمة مرتفعة وتفوق مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠١ , ٠). أما الطريقة الثانية فهى حساب معامل ألفا Alpha Coefficient والذى بلغ (٨٧ , ٠). وكشفت نتائج التحليل العاملى على عينة التلاميذ العاديين عن وجود ثلاثة عوامل لمقياس الميتامعرفة؛ وهذه العوامل الثلاثة ارتبطت بمتغيرات الذات، والمهمة، والاستراتيجية. كما تطابقت نتائج التحليل العاملى تقريباً لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الفهم القرائي من حيث نوع وعدد العوامل التي يتضمنها مقياس الميتامعرفة.

ب- الصدق: تم حسابه باستخدام طريقتين، الأولى: صدق المحكين حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المعلمين وقد اتفقوا على ضرورة وجود أربع استجابات لكل فقرة من فقرات المقياس. والثانية هي صدق المحك الخارجي؛ حيث تم تطبيق المقياس ومحكين هما؛ مهمّة لتقدير استراتيجية ميتامعرفية أعدها كل من (م. مايرز، ص. باريز: ١٩٨١م) Myers,M.& Paris,S.,1981، واختبار قراءة معياري a Standard Reading test على عينة التلاميذ العاديين، وقد تراوحت معاملات الارتباط بينهم ما بين (٨٩ , ٠ إلى ٩٥ , ٠) وهى قيم تفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠١ , ٠).

بعد ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، تم تجريبه على عينة استطلاعية من تلاميذ المدرسة الابتدائية بالصفين الثالث والخامس الابتدائي بهدف التأكد من مدى مناسبة عبارات المقياس لتلاميذ المدرسة الابتدائية، وقد أسفر هذا الإجراء عن تعديل بسيط فى صياغة بعض العبارات. ثم عُرِضَ المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المجال. ثم طُبِقَ المقياس على مجموعة عددها (١٣٧) تلميذا من الجنسين بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، تمثل ثلاث مجموعات فرعية وهى:

١- مجموعة فرعية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم فى الفهم القرائي عددهم (٣٢) تلميذا تراوحت أعمارهم ما بين (٩ , ١٢١) شهرا إلى (١٥٨) شهرا بمتوسط عمر زمني (٣٢ , ١٣٠) شهرا، وانحراف معياري (٦ , ٧٦٨) لحساب ثبات المقياس.

٢- مجموعة فرعية عشوائية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عددها (٦٠) تلميذاً من الجنسين تراوحت أعمارهم ما بين (١٢٦) شهرا إلى (١٥٩) شهرا بمتوسط عمر زمني (١٤٣ , ١٣٥ شهرا) وانحراف معياري (٦٧٥ , ٧). لحساب صدق المقياس ومعيار الصف الخامس.

٣- مجموعة فرعية عشوائية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عددهم (٤٥) تلميذاً من الجنسين تراوحت أعمارهم ما بين (٩ , ١١١ شهرا) إلى (٤ , ١٣٧ شهرا) بمتوسط عمر زمني (٤٦ , ١٢٣) شهرا، وانحراف معياري (٥٧٤ , ٤) لحساب معايير الصف الرابع الابتدائي. وكان الهدف من تطبيق المقياس على هذه المجموعات الفرعية هو حساب ثبات الاختبار، وصدقه، ومعاييره الصفية.

الاتساق الداخلي: تم التحقق منه من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من: الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه الفقرة،

والدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، والدرجة على كل مكون والدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢) الاتساق الداخلي لمقياس الميتافهم قرائي (ن = ٦٠)

المكون	مراقبة الذات				التخطيط					
رقم الفقرة	٤	٧	٨	١٠	٢	٣	٥	٦	٩	١١
معامل ارتباط الفقرة مع المكون الذي تنتمي إليه	٠,٤٩ **	٠,٥٤ **	٠,٤٢ **	٠,٦٥ **	٠,٥٤ **	٠,٥١ **	٠,٧٢ **	٠,٥٩ **	٠,٤٩ **	٠,٧٤ **

المكون	التخطيط		التقييم							
رقم الفقرة	١٥	٢٠	١	١٢	١٣	١٤	١٦	١٧	١٨	١٩
معامل ارتباط الفقرة مع المكون الذي تنتمي إليه	٠,٦٩ **	٠,٥٢ **	٠,٥٥ **	٠,٥٨ **	٠,٦٢ **	٠,٥٩ **	٠,٤٧ **	٠,٤٩ **	٠,٦٤ **	٠,٥٦ **

رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس	٠,٤٤ **	٠,٣٩ **	٠,٥١ **	٠,٤٣ **	٠,٨٨ **	٠,٢٩ *	٠,٣٣ *	٠,٤٤ **	٠,٣٣ *	٠,٥١ **
رقم الفقرة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٦ **	٠,٤٢ **	٠,٥٣ **	٠,٤٣ **	٠,٢٨ *	٠,٦٨ **	٠,٥٦ **	٠,٥١ **	٠,٤٧ **	٠,٤٥ **

المكون	مراقبة الذات	التخطيط	التقييم
معامل الارتباط بين المكون والدرجة الكلية للمقياس	٠,٤٩٣ **	٠,٧٦٧ **	٠,٧٩٩ **

القيم الجدولية لمعامل الارتباط عند درجات حرية (٥٨) ٠,٢٧٣ = (٠,٠٥)، ٠,٣٥٤ = (٠,٠١). وتشير العلامة (*) إلى أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بينما العلامة (**) تشير إلى مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بالنسبة لكل من:

* فقرات المكون الأول للمقياس تراوحت ما بين (٠,٤١٥ إلى ٠,٦٥١).
* فقرات المكون الثاني للمقياس قد تراوحت ما بين (٠,٤٩٢ إلى ٠,٧٣٧).
* فقرات المكون الثالث للمقياس قد تراوحت ما بين (٠,٤٦٨ إلى ٠,٦٣٤).

* فقرات المقياس والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٨٣, ٠ إلى ٨٨٤, ٠).
* درجات مكونات المقياس والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٤٩٣, ٠ إلى ٧٩٩, ٠) وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى(٠٥, ٠)، (٠١, ٠) مما يشير إلى اتساق فقرات كل مكون مع المكون الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى اتساق مكونات المقياس ككل.

أ - الثبات:

تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية Split Half؛ حيث قُسمت فقرات المقياس إلى نصفين، بالنسبة لفقرات كل من مكونات المقياس الثلاثة: التخطيط، ومراقبة الذات، والتقييم، والمقياس ككل. وتم الاعتماد على معادلة Spearman & Brown فى حساب معامل ارتباط الجزئين من الدرجات الخام لأنها لا تنطوي على أي تقريب حسابي في خطواتها ومن ثم فهى دقيقة، ثم تحويل معامل ارتباط الجزئين إلى معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة التنبؤ.(٧٦) ونظراً لعدم تساوى الانحرافات المعيارية لكل من النصفين فى بعض أبعاد المقياس، فقد تم استخدام معادلة Guttman, L. لأنها مناسبة لأن تستخدم فى هذه الحالة.(٧٦)،(٨٣)والجدول التالي يبين نتائج هذا الإجراء:

جدول (٣): ثبات مقياس الميتافهم قرائي باستخدام طريقة التجزئة النصفية على عينة من الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم فى الفهم القرائي (ن = ٣٢)

مكونات الميتافهم قرائي	التخطيط		مراقبة الذات		التقييم		المقياس ككل	
	فردى	زوجي	فردى	زوجي	فردى	زوجي	فردى	زوجي
المتوسط	١٠,١٢	١٢,٤٨	٤,١٥	٥,٥٨	٩,٥٨	١٢,٦٣	٢٣,٨٥	٣٠,٧
الانحراف المعياري	١,٨٤	١,٦١	٠,٨٧	٠,٩٥	٢,١٢	١,٩٤	٣,٤	٣,١٩
ر ف ز	٠,٥٣٥		٠,٥١٦		٠,٤٥		٠,٥٧٤	
راأ (سبيرمان ..)	**٠,٧٠		**٠,٦٨٠		**٠,٦٢		**٠,٧٣	
راأ (جيتمان)	**٠,٦٦		**٠,٦٧٨		**٠,٥٩٦		**٠,٧٠٢	

القيم الجدولية لـ(د.ح ٣٠) هي: ٣٤٩, ٠ =(٠٥, ٠)، ٤٤٩, ٠ =(٠١, ٠). وتشير العلامة (**) إلى أن قيم معاملات الارتباط تفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠١, ٠).



يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الثبات تراوحت ما بين (٥٩٦ , ٠)، (٧٣ , ٠) وجميعها قيم مرتفعة وتفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠١ , ٠) مما يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات درجات المقياس.

ب - صدق المقياس:

تم التحقق منه بطريقتين، الأولى: صدق المحكمين الذين تراوحت نسب اتفاق آرائهم على فقرات المقياس باستخدام معادلة (لاوش) Lawshe ما بين (٨٣٣ , ٠) إلى (٠ , ١) وجميعها قيم دالة إحصائيا. والثانية: صدق المقارنة الطرفية التي تم حسابها عن طريق إيجاد الميزان الضعيف والميزان القوى وفقاً لمعيار الوسيط فى المحك الخارجي؛ الجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٤): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الميتافهم قرائي.

مكونات المقياس	مجموعات الميزان في المحك الخارجي	ن	م	ع	ع م	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
أ- التخطيط	١- الضعيف	٢٦	١٩,٧٦٩	١,٢٨١	٠,٢٥١	٧,٠٠١	(٠,٠١)
	٢- القوى	٣٠	٢٥,١٣٣	١,٨٣٩	٠,٣٣٦		
ب - مراقبة الذات	١- الضعيف	١١	٧,٥٤٦	٠,٥٠	٠,١٥١	٤,٦٠٣	(٠,٠١)
	٢- القوى	٤٩	١٠,٢٢٥	١,٣١٦	٠,١٨٨		
جـ- التقييم	١- الضعيف	١٣	١٧,٣٠٨	١,٠٦٦	٠,٢٩٦	٧,٦٤٦	(٠,٠١)
	٢- القوى	٤٧	٢٣,٥٣٢	٢,٥٠٩	٠,٣٦٦		
د- المقياس ككل	١- الضعيف	١٧	٤٧,٢٣٥	١,٧٣٣	٠,٤٢٠	١٠,٧٤٧	(٠,٠١)
	٢- القوى	٤٠	٥٧,٩٥	٣,٦٣٣	٠,٥٧٤		

(دلالة الطرف الواحد د.ح. = ٥٨= ٤٠ , ٢ = (٠١ , ٠) (دلالة الطرفين = ٦٨ , ٢ = (٠١ , ٠)

يتضح من الجدول (٤) أن النسب الحرجة تتراوح ما بين (٦٠٣ , ٤) إلى (٧٤٧ , ١٠) وجميعها قيم تفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠١ , ٠) بالنسبة لمكونات المقياس الثلاثة والمقياس كل؛ مما يشير إلى أن الفرق القائم بين المتوسطات في درجات المقياس لا ترجع إلى الصدفة، وأن المقياس قادر على التمييز بوضوح

بين المستويات القوية والمستويات الضعيفة. وبالتالي فإنه صادق في قياسه لمكونات الميتافهم قرائي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات الفهم القرائي.

معايير الفرقة الدراسية: تم حساب معايير الفرقة الدراسية للصفين الرابع والخامس الابتدائي للمقياس بهدف استخدامها في تشخيص ذوى صعوبات التعلم في الميتافهم قرائي؛ اعتماداً على معيار التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع؛ والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٥): قيم (ت) لدلالة الفروق بين معايير الفرق الدراسية لمقياس الميتافهم قرائي.

مكونات المقياس	الصف الخامس ن = ٦٠		الصف الرابع ن = ٤٥		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	ع	المتوسط	ع		
أ- التخطيط	٢٥,٦٥	٤,٤٦٤	٢٢,٥٣٣	٥,٥١٢	٣,١٦٥	٠,٠١
ب- مراقبة الذات	١١,١	١,٩٢١	٨,٨	٢,٦٨٨	٥,٠٥٥	٠,٠١
جـ- التقييم	٢٤,٩٥	٣,٦١٢	٢٢,١٣٣	٤,٨٢٦	٣,٣٨٢	٠,٠١
د- الدرجة الكلية	٦١,٧	٨,٨٠٤	٥٣,٤٦٧	١٢,٠٧١	٣,٩٩٧	٠,٠١

د.ح. = (٦٠- ١) + (٤٥- ١) = ٥٩ + ٤٤ = ١٠٣). وقيمة (ت) الجدولية لدلالة الطرفين عند د.ح. (١٠٣) تساوى ١,٩٨ عند مستوى (٠,٠٥)، ٢,٦٣ عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مكونات مقياس الميتافهم قرائي الثلاثة: مراقبة الذات، والتخطيط، والتقييم، والدرجة الكلية للمقياس ككل لدى عينة الصفين الخامس والرابع الابتدائي لصالح عينة الصف الخامس، ومن ثم فإن المقياس قادر على التمييز بين الفروق الفردية فى الميتامعرفة بين التلاميذ العاديين وأقرانهم ذوى صعوبات التعلم فى الفهم القرائي الذين يتميزن بتباعد دال إحصائيا يعادل عام دراسي بين صفهم الدراسي المتوقع وصفهم الفعلي.

كما يتضح من الجدول أيضاً أن معيار الصف الدراسي الخامس الابتدائي يعادل (٦١,٧ درجة) ومعيار الصف الدراسي الرابع يعادل (٥٣,٥ درجة). وفي

ضوء هذه النتائج فإن تلاميذ الصف الخامس الذين يحصلون على درجات تعادل معيار الصف الرابع الابتدائي أو أقل منه، أي التلاميذ الذين يحصلون على درجات تعادل (٥٣ درجة أو أقل) يصنفون على أنهم ذوو صعوبات تعلم نوعية في الفهم القرائي الميتامعرفي.

سادساً: تعليمات المقياس وإجراءات التطبيق:

الأدوات المطلوبة: نسخة من المقياس لكل تلميذ، قلم رصاص، أو جاف لكل تلميذ، دليل تقدير الدرجات لكل تلميذ.

موقف الاختبار: يتم إعداد مكان مناسب فى المدرسة التي تجرى فيها التجربة على أن يكون المكان جيد الإضاءة والتهوية، ولا يوجد به أية مثيرات يمكن أن يترتب عليها صرف انتباه التلميذ عن عملية الإجراء، ويراعى ان يتم تطبيق المقياس على مجموعات صغيرة عدد كل منها خمسة تلاميذ.

تعليمات المقياس: يخبر الفاحص التلاميذ بأن المقياس يتكون من عشرين موقف من المواقف التي تواجههم عند قراءة قصة ما، أو موضوع قراءة. وكل موقف يأتي بعده أربع عبارات (إجابات)، وعليك أن تقرأ تلك العبارات وتفهمها جيداً، ثم تختار واحدة فقط منها ـ التي ترى أنها تنطبق عليك تماماً ـ ثم ضع دائرة حول رقم تلك العبارة التي اخترتها. وهام جداً أن يخبر الباحث التلاميذ بأنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن كل العبارات صحيحة.

كيفية التطبيق: بعد أن يوزع الباحث على كل تلميذ نسخة من المقياس، يطلب منه أن يكتب بياناته الأولية. ثم يقوم الباحث بقراءة كل فقرة من فقرات المقياس ـ واحدة تلو الأخرى ـ بصوت مرتفع وواضح، وكل تلميذ يتابع الإجابة في النسخ الموجودة معهم.

تقدير الدرجات: يتم تقدير الدرجات على ضوء مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس، حيث تتراوح الدرجة على كل موقف ما بين درجة واحدة إلى أربع درجات، والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٠ : ٨٠ درجة) (١٤)،(١١).

٢- اختبار الفهم القرائي المعرفي لتلاميذ المدرسة الابتدائية.

(إعداد/ إسماعيل إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٦م)

أولاً: هدف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائي المعرفي، عن طريق القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مكونات الفهم القرائي المعرفي التالية: تمييز معاني الكلمات، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، تنظيم المادة المقروءة، إدراك العلاقات.

ثانياً: الأساس النظري للاختبار:

يعتمد الاختبار على الأسس النظرية التالية:

١- التعريف القاموسي لاختبار الفهم Comprehension test والذى يعرفه «كمال دسوقي، ١٩٨٨م» بأنه سلسلة من الأسئلة حول مواقف عملية، تقيس قدرة التلميذ على الحصول على المعلومات من قراءة قطعة، والإجابة عن أسئلة تدور حول محتواها.

٢- التعريف الإجرائي للفهم القرائي المعرفي الذي ينص على «أنه عملية عقلية معرفية Cognitive Process تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة - التي يستجيب لها التلميذ بصريا - وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة، أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة». ويتحدد إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على اختبار الفهم القرائي المعرفي(١٤).

٣- اختبارات الفهم القرائي التي قدمتها بعض الدراسات السابقة.

٤- قائمة مفردات الطفل اللغوية والتي تم إعدادها من خلال تحليل مفردات كتب اللغة العربية للصفوف من الأول وحتى الخامس الابتدائي.

٥- النموذج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي.

ثالثاً: التخطيط لإعداد الاختبار:

عند التخطيط لإعداد الاختبار وضع الباحث فى اعتباره ما يلي:

* أن يكون الاختبار متحرراً من المحتوى.
* أن يستمد الاختبار مفرداته من مفردات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية وقائمة المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية.
* أن يجمع الاختبار بين اختبارات القوة والقدرة؛ فبجانب كونه اختبار قوة Power Test - تنتشر مفرداته فى الاتجاه الرأسي ويقيس حسن الفهم - يكون أيضا اختبار قدرة (سرعة) Speed Test أي اختبار موقوت يقيس سرعة الأداء(٧٦).
* أن تعتمد مكونات الاختبار على مظاهر الفهم القرائي التالية: تمييز معاني الكلمات، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، تنظيم المادة المقروءة، إدراك العلاقات، سرعة الفهم(٥٤).

رابعاً: وصف الاختبار:

الاختبار في صورته النهائية يتكون من تسعين مفردة، تقيس خمسة مكونات للفهم القرائي المعرفي، من خلال خمسة اختبارات فرعية وهي:

أ- الاختبار الفرعي الأول يقيس فهم معاني الكلمات (المرادفة، المتضادة، غير المتشابهة، المتقاربة في المعنى)، ويتكون من (٢٠ مفردة)، صيغت على هيئة الاختيار من متعدد Multiple choice.

ب-الاختبار الفرعي الثاني يقيس فهم معنى الجملة، ويتكون من (١٥ مفردة)، صيغت على هيئة أسئلة المطابقة بين الكلمات، وأسئلة التكملة Completion (الاستدعاء - الإجابة القصيرة) وأسئلة الصواب والخطأ True-False.

ج- الاختبار الفرعي الثالث يقيس فهم معنى الفقرة، ويتكون من (١٠ مفردات)، تهدف إلى قياس فهم التلميذ للفقرة فهماً حرفيا واستدلاليا من خلال الإجابة عن ثلاثة أنماط من الأسئلة، الأول: إجابته موجودة Here بوضوح في النَّص. والثاني: إجابته موجودة في النَّص أيضاً، ولكن بشكل ضمني Hidden، وتحتاج إلى الاستدلال. والثالث: إجابته غير موجودة في النَّص سواء بشكلٍ واضح أو ضمني، ولكنها تعتمد على المعلومات الموجودة في القاعدة المعـــرَفية للتلَميذ In my Head، وتتطلب منه أن يفكر ويصدر الأحكام في تقديم الإجابة.

د- الاختبار الفرعي الرابع يقيس التنظيم القرائي، ويتكون من (١٠ مفردات) صيغت على هيئة أسئلة إعادة الترتيب Rearrangement(٨٣).

هـ- الاختبار الفرعي الخامس يقيس إدراك العلاقات، ويتكون من (٣٥ مفردة) صيغت على هيئة أسئلة التصنيف، والاختيار من متعدد، والصواب والخطأ.

خامساً: الكفاءة السيكومترية للاختبار:

تم تطبيق الصورة المعدلة للاختبار على عينة استطلاعية عشوائية عددها (٥٠) تلميذاً من الجنسين بالصف الخامس الابتدائي، بمتوسط عمر زمني (١٣١, ٣١) شهراً، وانحراف معياري (١١٧ , ٣). بهدف التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وثباته وصدقه.

☜ الاتساق الداخلي Internal Consistency وتم التحقق منه بواسطة حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مكون من مكونات الاختبار الخمسة ودرجات المكونات الأخرى بالإضافة إلى الدرجات الكلية للاختبار ككل، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٦): الاتساق الداخلي لدرجات الفهم القرائي المعرفي

لدى عينة الصف الخامس الابتدائي (ن = ٥٠)

مكونات اختبار الفهم القرائي المعرفي	تمييز معاني	إدراك الجملة	إدراك الفقرة	تنظيم المادة	إدراك العلاقات	الدرجة الكلية
فهم معاني الكلمات	-	٠,٨١٥	٠,٦٨٤	٠,٧٠٢	٠,٥٩٠	٠,٩١٠
فهم معنى الجملة		-	٠,٦٠٤	٠,٧٠٥	٠,٦٤٩	٠,٨٩٠
فهم معنى الفقرة			-	٠,٥٦٥	٠,٤٥٧	٠,٦٩٠
تنظيم المادة المقروءة				-	٠,٧٨٣	٠,٨٥٧
إدراك العلاقات					-	٠,٨٤٨
الدرجة الكلية						-

مستوى الدلالة الجدولية عند د.ح ٤٨=٢٨٨,٠ = (٠,٠٥). ٣٧٢,٠ = (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط تفوق مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمكونات اختبار الفهم القرائي المعرفي.

أ - ثبات الاختبار:

تم التحقق منه بطريقتين؛ الأولى: تحليل التباين باستخدام معادلة Kuder, G.F. & Richardson, M.W. لأنها كما يذكر «فؤاد السيد،١٩٧٩م»مناسبة لحساب ثبات الاختبارات الموقوتة بشرط ألا يكون عدد الأسئلة المتروكة كبيراً(٧٦). وتراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٤٧٦)، (٠,٩٦٣) وجميعها قيم مرتفعة وتفوق مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠,٠١). أما الطريقة الثانية فهي إعادة التطبيق Test-retest على نفس العينة بعد فاصل زمني قدره خمسة عشر يوماً. وقد اعتمد الباحث على هذه الطريقة أيضا لأنها تصلح للاختبارات الموقوتة ذات الزمن المحدد. (٧٦) وتم حساب الارتباط بين درجات التطبيق وإعادة التطبيق باستخدام كل من طريقة الانحرافات المعيارية، ثم الطريقة العامة؛ وتراوحت قيم معاملات الارتباط

ما بين (٥٨٨ , ٠) ، (٩٣٧ , ٠) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠١ , ٠) ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات اختبار الفهم القرائي المعرفي ومكوناته الفرعية.

ب - صدق الاختبار:

وتم التحقق منه بالطرق التالية:

١ - صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين. وفي ضوء ملاحظاتهم تم حذف بعض الفقرات التي لم يتفق عليها معظمهم، ثم حساب نسبة اتفاق آرائهم على الفقرات المتبقية - وعددها (١٢٦) فقرة - باستخدام معادلة Lawshe؛ حيث تراوحت ما بين (٨٣٣ , ٠ : ٠ , ١) وجميعها قيم دالة إحصائيا، مما يشير إلى صدق فقرات الاختبار فيما تقيسه.

٢ - صدق المحك الخارجي: وتم التحقق منه بحساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ مجموعة الصف الخامس الابتدائي على كل مكون من مكونات الاختبار، ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي (إعداد/ خيري بدير، ١٩٩٨م) وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٤٥٤ , ٠) ، (٧٥٥ , ٠) وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠١ , ٠) بالنسبة لجميع المكونات بالإضافة إلى الدرجة الكلية. وبما أن استخدام هذه الطريقة في حساب الصدق ربما يتضمن قدراً من الخطأ التجريبي لكلٍ من الاختبار والمحك، فقد تمت معالجته من خلال معامل الصدق المصحح(٨٣)؛ حيث تم تصحيح معامل صدق اختبار الفهم القرائي المعرفي باستخدام معامل الصدق المصحح، اعتماداً على معامل ثبات معادلة Kuder, G.F. & Richardson, M.W. بالنسبة لاختبار الفهم القرائي المعرفي، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٧): تصحيح معامل صدق المحك الخارجي لاختبار الفهم القرائي المعرفي من الخطأ التجريبي لدى عينة الصف الخامس الابتدائي (ن = ٥٠)

مكونات اختبار الفهم القرائي المعرفي	فهم الكلمات	فهم الجملة	فهم الفقرة	تنظيم المادة	إدراك العلاقات	الدرجة الكلية
معامل الصدق المصحح	٠,٩٠٧	٠,٧٥٨	٠,٩٠٦	٠,٩١٨	٠,٧٣١	٠,٨٩
الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

مستوى الدلالة الجدولية عند د.ح ٤٨=٠,٢٨٨ = (٠,٠٥). ٠,٣٧٢ = (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات صدق المحك الخارجي بعد استخدام معادلة التصحيح قد تراوحت ما بين (٠,٧٣١) إلى (٠,٩١٨) وجميعها قيم مرتفعة وتفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة لمكونات اختبار الفهم القرائي المعرفي الخمسة بالإضافة إلى الدرجة الكلية، مما يشير إلى أن الاختبار صادق فيما يقيسه.

٣ - صدق المقارنة الطرفية: وتم حسابها عن طريق إيجاد الميزان الضعيف والميزان القوى لاختبار الفهم القرائي المعرفي وفقاً لمعيار الوسيط في المحك الخارجي؛ حيث تراوحت النسب الحرجة ما بين (٤,٦٤٣)، (١٨,١٤٩) وجميعها قيم تفوق حد الدلالة الجدولية للطرفين عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة للمكونات الخمسة لاختبار الفهم القرائي المعرفي، بالإضافة إلى الدرجة الكلية؛ مما يشير إلى أن الفرق القائم بين المتوسطات في درجات الاختبار لا يرجع إلى الصدفة، وأن الدرجات المعطاة على هذا الاختبار قادرة على التمييز بوضوح بين المستويات القوية والمستويات الضعيفة للميزان، وبالتالي فإن الاختبار صادق في قياسه لمكونات الفهم القرائي المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٤- الجدول المتوقع Expectancy Chart: وتعتمد هذه الطريقة على الإفادة من التكرار المزدوج للاختبار والميزان في تقدير صدق الاختبار وتتلخص خطوات هذه الطريقة في حساب جدول التكرار المزدوج للاختبار والميزان (المحك

الخارجي) ثم تحويل خلايا هذا الجدول إلى ما يسمى بالجدول المتوقع وذلك بحساب النسبة المئوية لكل تكرار ومن ثم يمكن تفسير نتائج الاختبار في ضوء هذه النسب المئوية. ثم حساب معامل الارتباط الرباعي بقسمة حاصل ضرب الخلايا المتشابهة على حاصل ضرب الخلايا المختلفة، ثم قراءة الارتباط الرباعي من الجداول الإحصائية(٧٥، ٧٦). وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط اختبار الفهم القرائي المعرفي بمكوناته المختلفة بالميزان (المحك الخارجي) ما بين (٠,٥٥) ، (٠,٧٨) وجميعها قيم تفوق حد الدلالة الجدولية عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة للمكونات الخمسة لاختبار الفهم القرائي المعرفي، بالإضافة إلى الدرجة الكلية؛ أي أن معامل صدق الاختبار بالنسبة لذلك الميزان تراوح ما بين (٠,٦ : ٠,٨) تقريباً.

معايير الفرقة الدراسية:

وبالإضافة إلى عينة الصف الخامس الابتدائي تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية استطلاعية عددها (٨٥) تلميذاً من الجنسين من تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي بهدف تحديد المعايير الصفية لاختبار الفهم القرائي المعرفي، ومعايير الزمن التجريبي للاختبار؛ حيث تكونت عينة الصف الثالث الابتدائي من (٤٠) تلميذاً من الجنسين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠٠,٦) شهراً إلى (١١١,١) شهراً، بمتوسط (١٠٦,٧٧) وانحراف معياري (٣,٦٨٣). بينما تكونت عينة الصف الرابع الابتدائي من (٤٥) تلميذاً من الجنسين، تراوحت أعمارهم ما بين (١١١,٩) شهراً إلى (١٣٧,٤) شهراً بمتوسط (١٢٣,٤٦) شهراً وانحراف معياري (٤,٥٧٤).

بعد ذلك تم حساب معايير للصفوف الدراسية (الثالث، والرابع، والخامس الابتدائي) لاختبار الفهم القرائي المعرفي؛ من خلال المقارنة بين متوسطات درجات تلاميذ الفرق الثلاث وحساب دلالة الفروق بينهم(٨٣). والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٨): قيم (ت) لدلالة الفروق بين المعايير (المتوسطات) الصفية للصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائي على اختبار الفهم القرائي المعرفي

مكونات اختبار الفهم القرائي المعرفي	معايير الصفوف						قيمة (ت) بين الصفين			
	الثالث		الرابع		الخامس		الثالث والرابع		الرابع والخامس	
	م	ع	م	ع	م	ع	ت(١)	الدلالة	ت(٢)	الدلالة
فهم معاني الكلمات	٤٥,١٠	٥٠,٤	١٣,٦٣	٥,١٨	١٨,٧٥	٧,٢٤	٣,٦٨	٠,٠١	٢,٦٧	٠,٠١
فهم معنى الجملة	٤,٧٣	٣,٧٧	١,٨	٦,٥٩	١١,٥٦	٥,٦٧	٦,٣٩	٠,٠١	٢,٧٧	٠,٠١
فهم معنى الفقرة	٣,٣٤	٢,٤٧	٤,٥٥	٢,٤٢	٥,٨٥	٢,٠٦	٢,٢٦	٠,٠٥	٢,٨٠	٠,٠١
تنظيم المادة المقروءة	٣,٢٣	٢,٢١	٤,٣٣	٢,١٧	٥,٩٣	٣,٣١	٢,٢٩	٠,٠٥	٢,٧٣	٠,٠١
إدراك العلاقات	١٤,١٨	٨,٥٣١	١٧,٨٨	٧,٨٧	٢٢,٥٨	٨,٦٠	٢,٠٦	٠,٠٥	٢,٧٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٩٣,٣٥	١٨,٢٥	٤٩,٤٨	٢٠,١	٦٧,٦٤	٢٦,٣	٤,٢٦	٠,٠١	٣,٢٩	٠,٠١

(١) = ن = ٨٥ (٤٠ الصف الثالث + ٤٥ الصف الرابع) قيمة (ت) الجدولية عند د.ح. ٨٣ (١,٩٩ = (٠,٠٥)
(٢) = ن = ٩٥ (٤٥ الصف الرابع + ٥٠ الصف الخامس) قيمة (ت) الجدولية عند د.ح. ٩٣ (٢,٦٣ =(٠,٠١)

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

١) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ الصفين الثالث والرابع (لصالح تلاميذ الصف الرابع)، وبين متوسطات درجات تلاميذ الصفين الرابع والخامس (لصالح تلاميذ الصف الخامس) على جميع مكونات اختبار الفهم القرائي المعرفي؛ بما يؤكد على أن الاختبار قادر على التمييز بين الفرق الدراسية الثلاث.

٢) أن معيار الصف الثالث الابتدائي يعادل (٩٣ , ٣٥) درجة.

٣) وأن معيار الصف الرابع الابتدائي يعادل (٤٩ , ٤٨) درجة.

٤) بينما معيار الصف الخامس الابتدائي يعادل (٦٧ , ٦٤) درجة.

معايير الزمن التجريبي للاختبار:

ولكي يجمع الاختبار بين اختبارات القوة والقدرة، فينبغي أن يُحدد له معيارا زمنيا حتى تصبح له صفة تمييزية تقيس سرعة الأداء، ومن ثَمَّ فقد تم حساب الزمن

الذي استغرقه كل تلميذ في الإجابة عن الاختبار ككل من تلاميذ الصفوف الثلاثة (الثالث، الرابع، والخامس الابتدائي)، ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لزمن كل صف دراسي على حده؛ والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٩): معايير الزمن التجريبي لاختبار الفهم القرائي المعرفي للصفوف الدراسية الثالث، والرابع، والخامس الابتدائي

الصف الدراسي	الزمن التجريبي بالدقائق					الزمن المستغرق
	م	ع	الوسيط	الالتواء	الدلالة	
الصف الثالث	٥٨,١٣	١١,٤٢	٥٧,٠	٠,٢٩٨	غير دال	تراوح ما بين (٤٢: ٨٦) دقيقة
الصف الرابع	٤٥,٥	١٢,٢٠	٤٣,٥	٠,٤٩٢	غير دال	تراوح ما بين (٢٥: ٦٧) دقيقة
الصف الخامس	٤٥,34	١٣,١٩	٥٨؛٥	٠,٦٧٧	غير دال	تراوح ما بين (19: 51) دقيقة

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

١) أن الزمن التجريبي للصف الثالث الابتدائي قد تراوح ما بين (٤٢: ٨٦) دقيقة بمتوسط (١٣, ٥٨ دقيقة) ومن ثم يمكن اعتبار الزمن (٥٨ دقيقة) زمناً معيارياً للاختبار بالنسبة للصف الثالث الابتدائي.

٢) أن الزمن التجريبي للصف الرابع الابتدائي قد تراوح ما بين(٢٥: ٦٧) دقيقة بمتوسط (٣, ٤٥ دقيقة) ومن ثم يمكن اعتبار الزمن (٤٥ دقيقة) زمناً معياريا للاختبار بالنسبة للصف الرابع الابتدائي.

٣) أن الزمن التجريبي للصف الخامس الابتدائي قد تراوح ما بين (١٩ : ٥١) دقيقة بمتوسط (٤٥ , ٣٤ دقيقة) ومن ثم يمكن اعتبار الزمن (٣٥ دقيقة) زمناً معياريا للاختبار بالنسبة للصف الخامس الابتدائي.

تعليمات الاختبار وإجراءات التطبيق:

* **الأدوات:** نسخة من الاختبار لكل تلميذ وقلم رصاص أو جاف. ساعة إيقاف Stop Watch لحساب الزمن التجريبي.



* التطبيق: يمكن أن يتم التطبيق بصورة جماعية، بحيث يجلس تلميذ واحد على كل مقعد من مقاعد الفصل.

* التعليمات: يخبر الباحث التلاميذ بهدف الاختبار وبالتعليمات العامة الموجودة في صدر الاختبار، وبزمن الاختبار، ثم ينبههم إلى ضرورة قراءة التعليمات الخاصة بكل فقرة جيداً قبل البدء في الإجابة عن الاختبار مع الاستعانة ببعض الأمثلة المحلولة.

* التقدير: تتراوح الدرجة نظريا على الاختبار ككل ما بين (صفر: ١٢٦) درجة، وتتراوح الدرجة على كل فقرة ما بين صفر ودرجة واحدة.

٣- مقياس الاندفاعية المعرفية CIS[1] للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي:

(إعداد / إسماعيل إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٧م)

أولاً: هدف المقياس:

تقدير الاندفاعية المعرفية كمتغير مصاحب لصعوبة التعلُّم النوعية في الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال مؤشري: زمن كمون الاستجابة Latency، وعدد الأخطاء (الدقة) Accuracy.

ثانياً: الأساس النظري للمقياس:

يرتكز المقياس على عدة أسس هي:

١- نظرية الأساليب المعرفية Cognitive Style.

٢- اختبارات مضاهاة الأشكال المألوفة Matching Familiar Figures Tests التي وضعها كل من: (ج. كيجان وآخرين: ١٩٦٤م) Kagan J., et al, 1964 بهدف قياس الإيقاع المعرفي التروي – الاندفاع.

---

(1) CIS: Cognitive Impulsivity Scale for Learning Disabilities Children in Reading Comprehension

٣- التعريف الإجرائي للاندفاعية المعرفية Cognitive Impulsivity بأنها ميل التلميذ لأن يستجيب بطريقة فورية وسريعة وأكثر عشوائية، لأول حل يطرأ على ذهنه دون تفكير أو دقة في فحص بدائل الحل، ويرجع ذلك إلى قصور عمليات واستراتيجيات الميتامعرفة لديه. وتتحدد إجرائيا بواسطة الدرجات التي يحصل عليها التلميذ من خلال مؤشر ثنائي يتضمن: زمن كون الاستجابة وعدد الأخطاء الكلي.

ثالثاً: وصف المقياس:

يتكون المقياس من جزئين:

الأول: يتضمن فقرتين لتدريب التلميذ على مهام المقياس ولا تحسب درجاتها.

أما الثاني: فيتكون من أربع عشرة فقرة لتشخيص الاندفاعية المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، وكل فقرة تتكون من شكل معياري Standard (مألوف بالنسبة للتلميذ) وخمسة أشكال بديلة، واحداً منها فقط هو المتطابق تماماً مع الشكل المعياري، بينما الأربعة الباقية تختلف عنه في بعض التفاصيل الدقيقة، والمطلوب من التلميذ أن يختار الشكل المتطابق تماماً من بين البدائل، ويسجل الباحث له زمن الاستجابة الأولى فقط (بالثواني) سواء كانت صحيحة أم خطأ، فإذا كانت خطأ يقوم التلميذ بعدة محاولات إلى أن يصل إلى الشكل الصحيح، ويقوم الباحث بتسجيل عدد الأخطاء التي يرتكبها الطفل في الوصول إلى الاستجابة الصحيحة.

رابعاً: معيار الاندفاعية المعرفية:

بعد الانتهاء من تطبيق المقياس، يصبح لكل تلميذ (مفحوص) ورقة بها درجات كل من: زمن كمون الاستجابة، وعدد الأخطاء. يتم جمع درجات كل من زمن الكمون الكلي وعدد الأخطاء الكلي لكل أفراد أي عينة عشوائية ثم حساب المتوسط لكل منهما، وطبقاً لمؤشري زمن الكمون وعدد الأخطاء فإن التلميذ المندفع

Impulsive هو الذي يستغرق زمن كمون استجابة أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكب عدداً من الأخطاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة.

خامساً: الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة مقصودة عددها (٢٢٩) تلميذاً من الجنسين، ذوي صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائي، بالصفوف الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي وذلك بهدف التحقق من ثبات المقياس وصدقه:

أ- **معامل السهولة**: رتب الباحث فقرات المقياس ترتيبا تنازليا حسب معاملات السهولة المعيارية، بحيث أصبحت الفقرة الأولى هي أكبر الفقرات سهولة، والفقرة الأخيرة هي أقلها سهولة - وذلك بعد استبعاد الفقرات التي تبتعد درجة تبيانها عن (٠,٢٥) - ومن ثَمَّ تبقى عدد أربع عشرة فقرة يتكون منها المقياس. ثم قام الباحث بحساب الفروق بين القيم العددية لمعاملات السهولة المتتالية لتلك الفقرات، وفرق الفرق وذلك للتنبؤ بشكل التوزيع التكراري لدرجات المقياس، ثم قام الباحث بحساب التباين بين معاملات السهولة والصعوبة لفقرات المقياس، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٠) قيم التباين بين معاملات السهولة والصعوبة، والتنبؤ بشكل التوزيع التكراري المعتدل لدرجات فقرات مقياس الاندفاعية المعرفية.(ن = ٢٢٩)

م	مجموع الاستجابات الأولى الصحيحة	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة	التباين بين معاملات السهولة والصعوبة	معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين	معاملات السهولة المعيارية المعدلة	الفرق	فرق الفرق
١	٢٣٣	٠,٦٥٨	٠,٣٤٢	٠,٢٢٥٠	٠,٥٧٥٠	٥,٤١٢٥		
٢	٢٢٨	٠,٦٤٤	٠,٣٥٦	٠,٢٢٩٣	٠,٥٥٠٠	٥,٣٥٨٥	٠,٠٥٤٠	٠,٠٥١٢-
٣	٢١٣	٠,٦٠٢	٠,٣٩٨	٠,٢٣٩٦	٠,٥٠٠٠	٥,٢٥٣٣	٠,١٠٥٢	٠,٠٥٣٨
٤	٢٠٤	٠,٥٧٦	٠,٤٢٤	٠,٢٤٥١	٠,٤٧٥٠	٥,٢٠١٩	٠,٠٥١٤	٠,٠٥٠١-
٥	١٩١	٠,٥٣٩	٠,٤٦١	٠,٢٤٨٥	٠,٤٢٥٠	٥,١٠٠٤	٠,١٠١٥	٠,٠٧٦٤
٦	١٨٧	٠,٥٢٨	٠,٤٧٢	٠,٢٤٩٢	٠,٤١٢٥	٥,٠٧٥٣	٠,٠٢٥١	٠,٠٢٥١-
٧	١٨٠	٠,٥٠٩	٠,٤٩١	٠,٢٤٩٩	٠,٣٨٧٥	٥,٠٢٥١	٠,٠٥٠٢	٠,٠٠٠٠
٨	١٧٣	٠,٤٨٩	٠,٥١١	٠,٢٤٩٩	٠,٣٦٢٥	٤,٩٧٤٩	٠,٠٥٠٢	٠,٠٢٥١-
٩	١٦٤	٠,٤٦٣	٠,٥٣٧	٠,٢٤٨٦	٠,٣٢٥٠	٤,٨٩٩٦	٠,٠٧٥٣	٠,٠٥٠٠
١٠	١٥٨	٠,٤٤٦	٠,٥٥٤	٠,٢٤٧١	٠,٣١٢٥	٤,٨٧٤٣	٠,٠٢٥٣	٠,٠٥٠٩-
١١	١٤٩	٠,٤٢١	٠,٥٧٩	٠,٢٤٣٩	٠,٢٧٥٠	٤,٧٩٨١	٠,٠٧٦٢	٠,٠٢٤٨
١٢	١٤١	٠,٣٩٨	٠,٦٠٢	٠,٢٣٩٦	٠,٢٥٠٠	٤,٧٤٦٧	٠,٠٥١٤	٠,٠٠٠٨-
١٣	١٣٥	٠,٣٨١	٠,٦١٩	٠,٢٣٥٨	٠,٢٢٥٠	٤,٦٩٤٥	٠,٠٥٢٢	٠,٠٢٧٦-
١٤	١٢٣	٠,٣٤٨	٠,٦٥٢	٠,٢٢٦٩	٠,١٨٧٥	٤,٦١٤٧	٠,٠٧٩٨	

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

١- أن معظم تباين درجات الفقرات تقترب من (٢٥ , ٠) وبالتالي فإن المقياس قادرا على التمييز بين الفروق الفردية في الاندفاعية المعرفية، وفى هذا الخصوص يذكر «فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩م» أن تباين درجات فقرات المقياس = معامل السهولة × معامل الصعوبة، وأن النهاية العظمى لتباين الفقرة = (٥ , ٠ × ٥ , ٠ = ٢٥ , ٠)؛ وتتضح أهمية هذا التباين في انتقاء فقرات المقياس، حيث إن أقل الفقرات تمييزاً للفروق الفردية القائمة بين مستويات النشاط الذي يقيسه

المقياس هي الفقرات السهلة والفقرات الصعبة، بينما أكبر هذه الفقرات تمييزاً لتلك الفروق هي التي تقترب درجة تبيانها من (٠,٢٥)(٧٠). ويتضح من الجدول أن معظم تباين درجات المقياس تقترب من هذه القيمة.

٢- كما يتضح من الجدول أيضاً أن فرق الفرق بين معاملات السهولة المعيارية المعدلة يكاد يقترب من الصفر أو يتلاشى، وبالتالي فإن ترتيب الفقرات يقترب من التوزيع التكراري المعتدل للدرجات، وفى هذا الخصوص يذكر «فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩م» أن القيم العددية لمعاملات السهولة المعيارية المتتالية لها أثر مباشر في التنبؤ بشكل التوزيع التكراري لدرجات المقياس، وأن تساوى تلك الفروق وتلاشى الفرق بينهما يؤدى إلى اعتدال التوزيع التكراري للدرجات(٧٦).

ب- الاتساق الداخلي: وتم التحقق منه من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة الزمن على الفقرة ودرجة الزمن الكلية على المقياس ككل وذلك باستخدام طريقة التكرار المزدوج لفئات الدرجات؛ والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١١): الاتساق الداخلي لمقياس الاندفاعية المعرفية.(ن = ٢٢٩)

رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
ر	٠,٤٤١	٠,٢٦٢	٠,٤٥٣	٠,٣١٤	٠,٣٣١	٠,٣٤٩	٠,٤١١
الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
رقم الفقرة	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
ر	٠,٣٨١	٠,٤٣٢	٠,٥٢١	٠,٤٥٣	٠,٣٩٢	٠,٥٣٤	٠,٤٧٢
الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

درجات الحرية = ٢٢٩ - ٢ = ٢٢٧ القيمة الجدولية Z (٠,١١٣)=٠,٠٥ /٠ (٠,١٤٨)=٠,٠١

يتضح من الجدول (١١) أن معاملات الارتباط بين درجة الزمن على الفقرة ودرجة الزمن الكلية على المقياس ككل جميعها موجبة وتفوق حد الدلالة الجدولية عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق البناء الداخلي للمقياس.

جـ- ثبات المقياس: يذكر كل من: (بلوك وآخرين: ١٩٧٤م) Block, et al., 1974 أن حساب ثبات المقياس بطريقة «التطبيق- إعادة التطبيق» غير ملائمة لمثل هذه المقاييس؛ نظراً لاحتمال تذكر المفحوص للاستجابة الصحيحة، وعليه فإن قيمة معامل الثبات ستختلف عن القيمة الحقيقية له. لذا تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية Split half اعتماداً على معادلة «Spearman & Broun». والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٢): ثبات مقياس الاندفاعية المعرفية باستخدام طريقة التجزئة النصفية بالنسبة لمؤشري: زمن الكمون، عدد الأخطاء.(ن = ٢٢٩)

معامل الثبات / المؤشر	رف ز ١(١)	رأ أ ٢(٢)	الدلالة
زمن كمون الاستجابة	٠,٧٤٦	٠,٨٥٥	٠,٠١
عدد الأخطاء	٠,٤٩٧	٠,٦٦٤	٠,٠١

درجات الحرية = ٢٢٩ – ٢ = ٢٢٧ القيمة الجدولية ⇐ (٠,١١٣) =٠,٠٥/ (٠,١٤٨)= ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة وتفوق حد الدلالة الجدولية عند مستوى (٠,٠١)

د- الصدق التجريبي للمقياس (صدق المحك): يُعرف الصدق التجريبي Empirical validity بأنه المعامل الإحصائي الذي يقيس علاقة المقياس بمقياس آخر مرجعي أو محك. ونظراً لعدم توافر محك خارجي لحساب الصدق التجريبي لمقياس الاندفاعية المعرفية؛ فقد اعتمد الباحث على صدق المحك الداخلي للمقياس؛ حيث تم حساب الارتباط بين درجات التلاميذ على مؤشري: زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء؛ أحدهما محك للآخر، إذ من المفترض أن تكون تلك العلاقة عكسية سالبة بين المؤشرين، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٣): الصدق التجريبي لمقياس الاندفاعية المعرفية باستخدام المحك الداخلي

(زمن الكمون × عدد الأخطاء) .(ن = ٢٢٩)

بيان العينة	ن	ر. زمن الكمون × عدد الأخطاء	الدلالة
الصف الرابع	٦١	٠,٣٨٦ -	٠,٠١
الصف الخامس	٧٦	٠,٤٤١ -	٠,٠١
الصف السادس	٩٢	٠,٤٩٥ -	٠,٠١
المجموع الكلي	٢٢٩	٠,٤٣٧ -	٠,٠١

درجات الحرية = ١٦ — ٢ = ٩٥٠ القيمة الجدولية ⇦ (٣٧٢,٠) = ٥٠,٠/ (٤٥٣,٠)= ١٠,٠
درجات الحرية = ٦٧ — ٢ = ٤٧٠ القيمة الجدولية ⇦ (٣٣٢,٠) = ٥٠,٠/ (٢٠٣,٠)= ١٠,٠
درجات الحرية = ٢٩ — ٢ = ٠٩٠ القيمة الجدولية ⇦ (٥٠٢,٠) = ٥٠,٠/ (٧٦٢,٠)= ١٠,٠
درجات الحرية = ٩٢٢ — ٢ = ٧٢٢ القيمة الجدولية ⇦ (٣١١,٠) = ٥٠,٠/ (٨٤١,٠)= ١٠,٠

يتضح من الجدول (١٣) أن معاملات الارتباط بين زمن كمون الاستجابة وعدد الأخطاء جاءت جميعها سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠١, ٠) مما يشير إلى صحة فرض الصدق التجريبي؛ أي أنه حينما يزداد زمن كمون الاستجابة يقل عدد الأخطاء والعكس صحيح، ومن ثم فإن المقياس صادق في قياسه للاندفاعية المعرفية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٤- مقياس تنظيم الذات الأكاديمي ASRS[1] للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم النوعية بالمدرسة الابتدائية:

(إعداد / إسماعيل إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٥م)

أولاً: هدف المقياس:

تقدير التنظيم الذاتي الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم النوعية بالمرحلة الابتدائية من خلال أنماط التنظيم الذاتي الأربعة التالية: الخارجي، المُكتسب، المميّز، الداخلي.

(1) ASRS= Academic Self- Regulation Scale.

ثانياً: الأساس النظري للمقياس:

يرتكز المقياس على الأسس التالية:

- نظرية تقرير المصير SDT التي تُميِّزُ بين أنواع التنظيمِ الذاتي من حيث كون الفرد مستقلاً ذاتيا في مقابل كونه مُسيطَراً عليه.
- التعريف الإجرائي للتنظيم الذاتي المحدد في البحث الحالي.
- مقاييس التنظيم الذاتي لـ Losier,G.F. & Sheldon, K.M., 2005 التي تهدف إلى قياس الفروق الفردية النوعية فيِ مجالِ الدافعية وَالتنظيم الذاتي الأكاديمي للتلاميذ المدرسة ذوي صعوبات التعلّم.
- مكونات التنظيم الذاتي التي حددها Losier,G.F. & Sheldon, K.M.2005, Ryan, R. M., & Connell, J.P.1989 في: التنظيم الخارجي، التنظيم المكتسب، التنظيم المميّزَ، التنظيم الداخلي.

ثالثاً: وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته الأجنبية من نسختينِ؛ الأولى معيارية وقام بإعدادها كل من: (ج.ف. لوزير، ك.م. شيلدون: ٢٠٠٥م) Losier, G.F. & SheldonK. M., 2005[1] وهي تناسب التلاميذ العاديين بالمدارس الابتدائية، وتتضمن (٣٢ فقرة) موزعة على أربعة محاور تقيس أربعة أساليبَ تنظيميةَ للذات، وتدور حول الأسباب التي تتعلق بأداء الواجبات المنزلية، والمدرسية، وبالإجابة عن الأسئلةِ الصعبةِ داخل الفصل الدراسي، والأداء بشكل جيّدٍ في المدرسة.

وكل فقرة من فقرات المقياس تتضمن أربع استجابات، بدلاً من سبع لكي تناسب الأطفال الصغار، وهي: حقيقي جدا – حقيقي أحياناً – لَيسَ حقيقيا – لَيسَ حقيقيا إطلاقاً. وتم وضع الاستجابة «حقيقي جدا» في المرتبة الأولى لكلّ فقرة،

(1) Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A). University of Missouri, Columbia.

بينما تأتي بالنسبة للبالغين في المرتبة الأخيرة. والبحث الحالي يعتمد على هذه النسخة المعيارية.

أما النسخةَ الثانيةَ فقام بإعدادها كل من: (ديس، هودجز، بيرسون، توماسون) Deci, Hodges, Pierson, & Thomason لكي تناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، وهي نسخة معدلة من النسخة المعيارية الأولى وتتضمن (١٧ فقرة) صيغت بطريقة سهلة يستطيع الأطفالُ فهمها بسهولة أكبر، وكل فقرة يأتي بعدها أربع استجابات أيضاً، وهي؛ (دائماً – غالبا – أحيانا – أبداً)، ويتم تقدير درجاتها كما يلي(٤-٣-٢-١) على الترتيب.

والمقياس في صورته العربية يتكون من (٣٢ عبارة)، وأمام كلِ عبارة أربع إجابات؛ (أ-حقيقي جدا، ب-حقيقي أحياناً، ج-لَيسَ حقيقيا، د-لَيسَ حقيقيا إطلاقاً) والمطلوب من التلميذ أن يقرأ كلِ عبارة جيداً، ويفهمها، ثم يختار إجابة واحدة فقط، وهى التي تنطبق عليه تماماً، ويضع علامة (√) فوقها؛ حيث إن: اختياره للإجابة (أ) يعني أن العبارة تنطبق عليه تماماً، واختياره للإجابة (ب) يعني أن العبارة تنطبق عليه في بعض الأحيان، بينما اختياره للإجابة (ج) يعني أن العبارة لا تنطبق عليه في بعض الأحيان، واختياره للإجابة (د) يعني أن العبارة لا تنطبق عليه إطلاقاً.

مع التنبيه على التلميذ بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، ولكن الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليه بالفعل. وألا يفكر التلميذ كثيراً، ولكن يجيب بما في مخه مباشرة. وألا يترك موقفا دون إجابة. وألا يضع أكثر من علامة فوق الاختيار الذي يناسبه.

رابعاً: طريقة تقدير الدرجات:

يتم تقدير مستويات التنظيم الذاتي الأكاديمي من خلال ما يلي:

١) حساب درجات كل مقياس فرعي مِنْ المقاييس الأربعة وفقاً لمتَوَسِّط درجات الفقرات؛ حيث يتم وضع الأوزان (٤-٣-٢-١) على الترتيب للاستجابات على المقياس، للأربعة مقاييس الفرعية التالية:

- التنظيم الخارجي وتقيسه الفقرات: ٢، ٦، ٩، ١٤، ٢٠، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٣٢ (خ).
- التنظيم المكتسب تقيسه الفقرات: ١، ٤، ١٠، ١٢، ١٧، ١٨، ٢٦، ٢٩، ٣١ (س).
- التنظيم المميّزَ تقيسه الفقرات: ٥، ٨، ١١، ١٦، ٢١، ٢٣، ٣٠ (م).
- التنظيم الداخلي تقيسه الفقرات: ٣، ٧، ١٣، ١٥، ١٩، ٢٢، ٢٧ (د).

٢) تقدير درجة التنظيم المسيطر عليهِ من خلال جمع فقرات التنظيم الخارجيِ والمُكتسبِ، بينما التنظيم المستقل ذاتيا تُقدر درجته من خلال جمع فقرات كل من التنظيم المُمَيَّزِ، والداخلي.

٣) تقدير مؤشر الحكم الذاتي النسبيِ للتنظيم الذاتي من خلال المعادلة التالية:

(٢× الدافعية الداخلية + التنظيم المميّزَ - التنظيم المكتسب - ٢× التنظيم الخارجي)

خامساً: الخصائص السيكومترية للمقياس:

الاتساق الداخلي: تم التحقق منه عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل من؛ الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ثم الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه الفقرة، ثم الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس ككل؛ والجداول التالية توضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٤): معاملات الارتباط بين كل من: الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ككل، والدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه الفقرة، والدرجة الكلية لكل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس ككل.

معاملات الارتباط بين:	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ككل.	١	١,٤١٤	٩	٠,٤٧١	١٧	٠,٤٣٩	٢٥	٠,٣٩٦
	٢	٠,٦٨٤	١٠	٠,٦٤٠	١٨	٠,٧٨٣	٢٦	٠,٤٣٤
	٣	٠,٤٢٦	١١	٠,٥٩٢	١٩	٠,٦٧٣	٢٧	٠,٥١٤
	٤	٠,٤٤٩	١٢	٠,٧٧٠	٢٠	٠,٣٩٢	٢٨	٠,٥٤٠
	٥	٠.٦٩١	١٣	٠,٤٨٨	٢١	٠,٥٧٩	٢٩	٠,٥١٧
	٦	٠,٥٨٨	١٤	٠,٦٠٣	٢٢	٠,٦٥١	٣٠	٠,٤٩٩
	٧	٠,٦٩٨	١٥	٠,٥١٩	٢٣	٠,٤٧١	٣١	٠,٤١٠
	٨	٠,٥١٩	١٦	٠,٤٣٨	٢٤	٠,٥١٦	٣٢	٠,٤٢٩
الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه الفقرة.	الخارجي		المُكتسب		المميّز		الداخلي	
	٢	٠,٦٧٣	١	٠,٤٣٤	٥	٠,٦٩٨	٣	٠,١٩٣
	٦	٠,٥٠١	٤	٠,٣٧١	٨	٠,٥٧٩	٧	٠,٥٤٠
	٩	٠,٦٠٣	١٠	٠,٤٧١	١١	٠,٤٢٦	١٣	٠,٥١٦
	١٤	٠,٤٩٢	١٢	٠,٥٩٢	١٦	٠,٧٨٣	١٥	٠,٣٩٦
	٢٠	٠,٧١١	١٧	٠,٥٨٦	٢١	٠,٥٨٨	١٩	٠,٤٣٨
	٢٤	٠,٣٧٤	١٨	٠,٣٨٨	٢٣	٠,٦٩١	٢٢	٠,٥١٤
	٢٥	٠,٦٤٠	٢٦	٠,٤٣٩	٣٠	٠,٦٨٤	٢٧	٠,٧٧٠
	٢٨	٠,٥١٩	٢٩	٠,٥١٩				
	٣٢	٠,٦٥١	٣١	٠,٤١٤				
درجة كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس ككل.	الخارجي		المُكتسب		المميّز		الداخلي	
	٠,٨٢٠		٠,٧٨٩		٠,٧٥٣		٠,٨٥٢	

يتضح من الجدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي تراوحت ما بين (٠,٣٩٢ : ٠,٧٨٣). وأن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية

للأسلوب التنظيمي الذي تنتمي إليه الفقرة تراوحت ما بين (٣٧١, ٠: ٧٧٠, ٠). وأن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل أسلوب والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٧٥٣, ٠: ٨٥٢, ٠) وجميعها قيم موجبة وتفوق مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠١, ٠).

أ- ثبات المقياس: تم التحقق منه بالطرق التالية:

١ - تراوحت قيم معاملات الثبات لمكونات المقياس بطريقة التطبيق - إعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدره خمسة عشر يوماً ما بين (٧٣١, ٠)، (٩٣٧, ٠)، وجميعها قيم تفوق مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠١, ٠).

٢- وتراوحت قيم معاملات «ألفا» لفقرات المقياس - في حالة حذف درجة الفقرة - ما بين (٨١٦, ٠ - ٨٣٥, ٠)؛ وجميعها قيم أقل من قيمة معامل الثبات للمقياس ككل والتي بلغت (٨٣٧, ٠)؛ ومن ثم فإن جميع فقرات المقياس ثابتة، وثباتها يؤثر تأثيراً إيجابيا في ثبات المقياس ككل.

٣ - أما قيم معاملات الثبات بطريقة تحليل التباين، وباستخدام معادلة Kuder, G.F. & Richardson, M.W. فقد تراوحت ما بين (٦٧٦, ٠)، (٩١٣, ٠)، وجميعها قيم مرتفعة وتفوق مستوى الدلالة الإحصائية عند (٠١, ٠) مما يؤكد على الوثوق بهذه القيم كمؤشر على ثبات المقياس.

ب- صدق المقياس: تم التحقق منه بالطرق التالية:

١ -التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد العوامل المراد استخلاصها[1]، وبطريقة التدوير المتعامد «الفاريمكس»، ووفقاً لمحك «كايزر» اعتبر الباحث أن التشبعات التي تصل إلى (٣٠, ٠) أو أكثر تشبعات دالة، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي لمقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي الذي يتكون من (٣٢ فقرة) أمكن استخلاص أربعة مكونات رئيسة للمقياس وهي: التنظيم الخارجي،

(١) التزم الباحث بمكونات نظرية تقرير المصير، وأيضاً بالمكونات المحددة في المقياس الأصلي الأجنبي.

التنظيم المُكتسب، التنظيم المميّز، التنظيم الداخلي؛ وهي تفسر نسبة تباين كلي قدرها (٩٦٢ , ٧٧٪)، حيث إن: العامل الأول ساهم بنسبة (٧٣٩ , ٣٥٪) من قيمة التباين الكلي، وتشبعت به تسع فقرات. أما العامل الثاني فقد ساهم بنسبة (١٦٩ , ٢٠٪) من قيمة التباين الكلي، وتشبعت به تسع فقرات. والعامل الثالث ساهم بنسبة (٠٩٦ , ١٢٪) من قيمة التباين الكلي، وتشبعت به سبع فقرات. أما العامل الرابع فقد ساهم بنسبة (٩٥٧ , ٩٪) من قيمة التباين الكلي، وتشبعت به سبع فقرات. والملاحظ أن الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، وأن جميع تشبعاتها جوهرية؛ وهذا يعني أنها تعبر تعبيراً جيداً عن وجود عدة عوامل للتنظيم الذاتي الأكاديمي.

٢ - الصدق التجريبي (صدق المحك) Empirical validity: يُعرف الصدق التجريبي بأنه المعامل الإحصائي الذي يقيس علاقة المقياس بمقياس آخر مرجعي أو محك. ونظراً لعدم توافر محك خارجي لحساب الصدق التجريبي لمقياس التنظيم الذاتي، فقد أوجد الباحث الارتباط بين درجات التلاميذ على المقياس ودرجاتهم على مقياس الميتامعرفة لتلاميذ المدرسة الابتدائية «إعداد/ أحمد مصطفى، وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م»؛ على اعتبار أن الميتامعرفة تندرج تحت التنظيم الذاتي؛ وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٨٤٣ , ٠)، (٧١٨ , ٠) لدى مجموعات: الذكور، الإناث، الصفوف الرابع، الخامس، السادس، العينة الكلية، وجميعها قيم دالة إحصائيا. ويؤيد ذلك كل من: (ب. بروكوسكاي، سنايدر: ١٩٨٩م)، (ب. زيمرمان: ١٩٩٠م Brokowski, P. & Scneider, 1989, Zimmerman, B.,1990 الذين يفترضوا أن التنظيم الذاتي يتضمن عدداً من المكونات المتفاعلة منها الميتامعرفة حول متى؟ وكيف؟ تُستخدم الأساليب المختلفة من المعرفة الإجرائية والمعتقدات الدافعية.

كما أوجد الباحث معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على كل من مقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي، ودرجاتهم على مقياس التنظيم الذاتي للالتزام الاجتماعي

«إعداد (ج.ف. لوزير، ك.م. شيلدون: ٢٠٠٥م) Losier, G.F. & Sheldon, K.M. 2005، تعريب وتقنين/ إسماعيل الصاوي» (أحدهما محكا للآخر)؛ حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٥٠٨، ٠,٥٩٠، ٠,٥١٣) لعينات: الذكور، والإناث، والكلية على الترتيب؛ وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). وفى هذا الصدد يذكر كل من: (م.ر. ريان، ج.ب. كونيل: ١٩٨٩م) Ryan, R. M., & Connell, J. P. 1989 أن مقاييس التنظيم الذاتي تهدف إلى قياس الفروق الفردية النوعية في مجالِ الأساليب التنظيمية التي تُعتبرْ فروقاً فرديةَ تتميز بالثبات والاستقرار النسبي وليست مفاهيمَ «حالة» State تتذبذب وتَتقلّبُ بسهولة كوظيفة للزمان والمكانِ. لذا؛ فإنه من المنطقي أن تكون هناك علاقة ارتباطية دالة بين درجات المقياسين، يمكن أن تتخذ كمؤشراً للصدق.(١٥)

٥- مقياس مهارات التفكير الناقد للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالمدرسة الابتدائية:

(إعداد / إسماعيل إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م)

أولاً: هدف المقياس:

تقدير مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي في ضوء محكات محددة لكل مهارة.

ثانياً: الأساس النظري للمقياس:

يعتمد المقياس على الأسس النظرية والإجرائية التالية:

١- تحديد مهارات التفكير الناقد عند الأطفال، وبعض محكاته، بناء على تحليل لبعض الدراسات السابقة التي اهتمت بهذا المجال.

٢- التعريف الإجرائي للتفكير الناقد الذي ينص على أنه «عملية عقلية مركبة، تتضمن مجموعة من النزعات Dispositions، والمهارات العقلية التي - يستخدمها الطفل بصورة منفردة أو مجتمعة - تتم في ضوء محكات محددة، وتهدف إلى تقرير

ما يعتقده الطفل أو ما يفعله بشأن إصدار أحكام صائبة على قضايا أو أحداث أو مواقف مألوفة بالنسبة للطفل».

ثالثاً: وصف المقياس:

يتكون المقياس من سلسلة من المواقف عددها (٢١) موقفاً، تتضمن (٤٨) فقرة موزعة على ستة اختبارات فرعية متداخلة تقيس في مجملها مهارات التفكير الناقد التالية:

١- مهارة التحليل في ضوء محك الثقة في مصدر المعلومات وتقيسها الفقرات (١، ٣، ٥، ١٣، ٢٧).

٢- مهارة التركيب في ضوء محك خبرة الطفل ومعلوماته السابقة، وتقيسها الفقرات (٧، ٩، ١٩، ٢١، ٢٥).

٣- مهارة التقويم في ضوء محك الموضوعية، وتقيسها الفقرات (١١، ١٥، ١٧، ٢٣، ٢٩).

٤- مهارة الاستنتاج في ضوء محك العلاقة الشرطية «إذا كان - فإن» وتقيسها الفقرات (٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٣٩).

٥- مهارة التفسير في ضوء محك قوة الاستنتاجات (الأسباب القوية في مقابل الأسباب الضعيفة) وتقيسها فقرات الأرقام الزوجية من (٢) وحتى (٤٠).

٦- مهارة الدقة في فحص الوقائع في ضوء محك قبول الافتراض، أو رفضه، أو التوقف عن الحكم لعدم كفاية البيانات، وتقيسها الفقرات (٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨).

رابعاً: الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة عددها (٨٣) تلميذاً من الجنسين، من العاديين، وذوي صعوبات التعلّم النوعية في الفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي، تراوحت نسبة ذكائهم مابين (٩٠: ١٣٠)، وتراوحت قيم التباعد بين أدائهم الفعلي في الفهم القرائي والأداء المتوقع لهم ما بين (١,١٤ إلى ٤,١٦ فرق دراسية) بمتوسط قدره

فرقتان دراسيتان ونصف تقريباً؛ مما يشير إلى أنهم يقعون في درجة العجز عن التعلُّم، وجميعهم ليس لديهم صعوبات في فك شفرة الكلمات، ولا يعانون من اضطراب انفعالي، أو أية إعاقات حسية أو جسمية أو حركية واضحة. وذلك بهدف التحقق من ثبات المقياس وصدقه:

أ- **الاتساق الداخلي**: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات كل اختبار فرعى من مكونات المقياس الستة، والدرجة الكلية للمقياس ككل بالنسبة لعينة الصف الخامس الابتدائي العاديين، وذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي؛ والجدول التالي نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٥): الاتساق الداخلي لدرجات مقياس مهارات التفكير الناقد

لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي والعاديين. (ن = ٨٣)

بيان العينة	ن	الاختبارات الفرعية للتفكير الناقد					
		التحليل	التركيب	التقويم	الاستنتاج	التفسير	فحص الوقائع
صعوبات الفهم القرائي	٣٣	٠,٤٦٩ **	٠,٦٨٦ **	٠,٤٤٣ **	٠,٤٧٢ **	٠,٨٦٨ **	٠,٤٨١ **
العاديون	٥٠	٠,٦٥٧ **	٠,٤٠٧ **	٠,٤١٥ **	٠,٣١٣ **	٠,٩٢٩ **	٠,٧٩٨ **
المجموع الكلي	٨٣	٥٦٣,٠ **	٥٤١,٠ **	٤٢٣,٠ **	٣٧٤,٠ **	٨٩٤,٠ **	٥٩٣,٠ **

تشير العلامة (*) إلى أن القيمة المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، بينما العلامة (**) تشير إلى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٥) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية ودرجات المقياس ككل دالة إحصائيا لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي والعاديين مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمكونات مقياس مهارات التفكير الناقد.

ب- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الفهم القرائي بعد فاصل زمني قدره خمسة عشر يوماً، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق ودرجات إعادة التطبيق، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٦): ثبات مقياس مهارات التفكير الناقد باستخدام طريقة إعادة التطبيق على التلاميذ ذوى صعوبات التعلّم في الفهم القرائي. (ن = ٣٣)

الارتباط بين:	الاختبارات الفرعية للتفكير الناقد						
	التحليل	التركيب	التقويم	الاستنتاج	التفسير	فحص الوقائع	الدرجة الكلية
التطبيق وإعادة التطبيق	٠,٥٠٣	٠,٤٨٩	٠,٣٩٤	٠,٥٣١	٠,٧٩٣	٠,٤٨١	٠,٨١٩
مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠٥	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

درجات الحرية = ٣٣ - ٢ = ٣١ القيمة الجدولية ⇦ (٠,٣٢٥) =٠,٠٥(*)/ (٠,٤١٨)= ٠,٠١(**)

يتضح من الجدول (١٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات التطبيق وإعادة التطبيق بالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلّم في الفهم القرائي جاءت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة للاختبارات الفرعية لمقياس مهارات التفكير الناقد، بالإضافة للدرجة الكلية للمقياس باستثناء اختبار التقويم الذي جاءت دلالته عند مستوى (٠,٠٥) ومن ثم يمكن الوثوق بقيم تلك الارتباطات كمؤشر على ثبات واستقراء Stability مقياس مهارات التفكير الناقد للأطفال ذوى صعوبات التعلّم في الفهم القرائي.

جـ- صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بالطريق التالية:

١- صدق المحتوى: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف تحديد مدى مناسبة الفقرات لقياس كل مهارة في ضوء المحك المحدد لها، ومدى تمثيل كل فقرة للمهارة التي تندرج تحتها الفقرة ومدى كون المواقف مألوفة لتلاميذ المدرسة الابتدائية، ومدى مناسبة الصياغة لمفردات الطفل اللغوية، بالإضافة إلى حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه من فقرات. وقد أثمر التحكيم مجموعة

من التوجهات التي أخذت في الاعتبار مثل تعديل بعض الصياغات اللغوية، وإضافة فقرة للتدريب، وتحديد زمن تجريبي للمقياس، والتطبيق بطريقة فردية. ثم استخدم الباحث معادلة Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى والذي يشير إلى معامل الاتفاق بين المحكمين مع الفقرة باعتبارها أساسية في قياس المهارة التي تندرج تحتها، وأشارت نتائج المعالجة الإحصائية إلى أن نسب اتفاق آراء المحكمين على مواقف وفقرات المقياس تراوحت ما بين (٠,٨٣٣) إلى (١,٠) وجميعها قيم دالة إحصائيا مما يشير إلى صدق مواقف وفقرات المقياس فيما تقيسه.

٢- صدق المحك الخارجي: تم استخدام «قائمة ملاحظة مظاهر التفكير الناقد للأطفال - تقدير المعلم» إعداد (شيلا ب. سولوف: ١٩٩٨م) Soloff, S.B., 1998 كمحكٍ خارجي لحساب صدق المحك، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي (متوسط تقدير اثنين من المعلمين) ودرجاتهم على مقياس مهارات التفكير الناقد للأطفال، ثم حساب معامل الصدق المصحح (الحقيقي) اعتماداً على معامل الصدق التجريبي للمقياس، ومعامل ثباته، ومعامل ثبات المحك الخارجي. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٧): صدق المحك الخارجي لمقياس مهارات التفكير الناقد ومعامل الصدق المصحح لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي (ن = ٣٣)

الارتباط بين:	الاختبارات الفرعية لمقياس التفكير الناقد						
	التحليل	التركيب	التقويم	الاستنتاج	التفسير	فحص الوقائع	الدرجة الكلية
المقياس والمحك	٠,٣٥٣	٠,٤٦٩	٠,٣١٦	٠,٣٢٧	٠,٧٤٦	٠,٤٣٤	٠,٧٨٠
معامل الصدق المصحح	٠,٥١٧	٠,٦٩٧	٠,٥٢٣	٠,٤٦٧	٠,٨٧١	٠,٦٥١	٠,٨٩٦
مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

درجات الحرية = ٣٣ - ٢ = ٣١ القيمة الجدولية ⇦ (٠,٣٢٥) =٠,٠٥(*)/ (٠,٤١٨)=٠,٠١(**)



يتضح من الجدول (١٧) أن قيم معامل الصدق المصحح للاختبارات الفرعية لمقياس مهارات التفكير الناقد للأطفال (إعداد/ الباحث) قد تراوحت ما بين (٤٦٧ , ٠) إلى (٨٩٦ , ٠) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠١ , ٠) مما يشير إلى درجة عالية من للصدق التجريبي لهذا المقياس لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي.

٣- صدق المقارنة الطرفية: وتم حسابها عن طريق إيجاد الميزان الضعيف والميزان القوى لمقياس مهارات التفكير الناقد وفقاً لمعيار الوسيط في المحك الخارجي «قائمة (شيلا ب. سولوف: ١٩٩٨م) Soloff, S.B., 1998 لمظاهر التفكير الناقد» لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي؛ والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (١٨): صدق المقارنة الطرفية لمقياس مهارات التفكير الناقد وفقاً لمعيار الوسيط في المحك الخارجي لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي.

الاختبارات الفرعية للمقياس	مجموعات الميزان في المحك الخارجي	ن	م	ع	ع م	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التحليل	١- الضعيف	٩	١,٦٦٧	٠,٤٧٣	٠,١٥٨	٤,٦٧١	(٠,٠١)
	٢- القوى	٧	٤,١٤٣	٠,٣٢٤	٠,١٢٣		
التركيب	١- الضعيف	١٥	١,٦	٠,٦١١	٠,١٥٨	٤,٩٠٥	(٠,٠١)
	٢- القوى	١٠	٤,٣	٠,٤٥٨	٠,١٤٥		
التقويم	١- الضعيف	٩	١,٣٣٣	٠,٦٦٨	٠,١٩٣	٢,٢٨٢	(٠,٠١)
	٢- القوى	١٥	٤,١٣٣	٠,٣٤٠	٠,٠٨٨		
الاستنتاج	١- الضعيف	٨	٢,٣٧٥	٠,٦٩٦	٠,٢٤٦	٥,٢٩٣	(٠,٠١)
	٢- القوى	١٠	٥,٠٠	صفر	صفر		
التفسير	١- الضعيف	٢١	١,٢٣٨	١,٢٦٩	٠,٢٧٧	٦,٨٤٤	(٠,٠١)
	٢- القوى	١٠	٧,٦٠	١,٨٥٥	٠,٥٨٧		
فحص الوقائع	١- الضعيف	٩	٢,٤٤٤	٠,٦٨٥	٠,٢٢٨	٤,٩٦١	(٠,٠١)
	٢- القوى	١٦	٥,٣٧٥	٠,٤٨٤	٠,١٢١		
المقياس ككل	١- الضعيف	٢١	١٦,٩٠٥	٢,٢٥٢	٠,٤٩١	٨,٦٥٧	(٠,٠١)
	٢- القوى	١٠	٢٦,٩٠	٢,٦٦٣	٠,٨٤٢		

يتضح من الجدول (١٨) أن النسبة الحرجة بين متوسطات درجات مجموعتي الميزان القوى والميزان الضعيف تراوحت ما بين (٢٨٢ , ٢)، (٦٥٧ , ٨) وجميعها قيم تفوق حد الدلالة الجدولية للطرفين عند مستوى (٠١ , ٠) بالنسبة للاختبارات الفرعية الستة لمقياس مهارات التفكير الناقد بالإضافة للمقياس ككل؛ مما يشير إلى أن الفرق القائم بين متوسطات درجات المقياس لا يرجع للصدفة، وأن الدرجات المعطاة قادرة على التمييز بوضوح بين المسويات القوية والضعيفة للميزان، وبالتالي فإن المقياس صادق في قياسه لمهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي.

د- **تقدير الدرجات:** يتم تقدير الدرجات على ضوء مفتاح التصحيح؛ بحيث تتراوح الدرجة ـ نظرياً ـ على المقياس ككل ما بين (صفر: ٤٨ درجة)، وتتراوح الدرجة كل اختبار فرعى من اختبارات: التحليل، والتركيب، والتقويم، والاستنتاج ما بين (صفر: ٥ درجات). أما اختبار التفسير فتتراوح الدرجة عليه ما بين (صفر: ٢٠ درجة)، وأخيراً اختبار الدقة في فحص الوقائع تتراوح درجته ما بين (صفر: ٨ درجات)(١٤).

٦- قائمة تقدير العادات العقلية للتفكير الناقد للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي - تقدير المعلم:

(إعداد / إسماعيل إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م)

أولاً: الهدف من القائمة:

تقدير خمس عادات عقلية Habits of mind للتفكير الناقد وهي: البحث عن الدقة Seeking Accuracy، البحث عن الوضوح Seeking Clarity، التفتح العقلي Open-Minded، كبح الاندفاعية Restraining Impulsivity، اتخاذ موقف Taking a Position والدفاع عنه، وذلك لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي، من خلال تقديرات المعلمين.

ثانياً: الأساس النظري للقائمة:

أ- تعريف Facion,P.A.,1996 للعادات العقلية للتفكير الناقد على أنها درجة من التهيؤ العقلي تجعل التلاميذ يفكرون تفكيراً ناقداً جيداً.

ب- تصورات كل من: Paul,R. et al.,1990, Delphi,1990, Ennis,R.,1985, Marzano, R.J. et al., 1996, 1998, 1999, 2000 للعادات العقلية للتفكير الناقد، ونزعاته.

جـ- قاعدة التقييم أو التقدير Rubric التي تشير إلى أن مهام الأداء ليس لها حل واحد صحيح، أو إجابة واحدة فقط، وإنما توجد عدة طرق متنوعة لإكمال المهام أو إنجازها بنجاح.

ثالثاً: وصف القائمة:

تتكون القائمة من عشرين فقرة تقيس خمس عادات عقلية أساسية للتفكير الناقد، تم اقتباسها من قواعد تقييم الأداء للعادات العقلية للتفكير الناقد (إعداد/ مارزانو وآخرين، ٢٠٠٠م)؛ وهي:

١- البحث عن الدقة وتقيسها الفقرات: (١-٢-٣-٤).

٢- البحث عن الوضوح وتقيسها الفقرات: (٥-٦-٧-٨).

٣- التفتح العقلي وتقيسها الفقرات: (٩-١٠-١١-١٢).

٤- كبح الاندفاعية وتقيسها الفقرات: (١٣-١٤-١٥-١٦).

٥- اتخاذ موقف والدفاع عنه وتقيسها الفقرات: (١٧-١٨-١٩-٢٠).

وتم تأسيس القائمة على ضوء قاعدة التقدير Rubric التي تعد وصفاً محدداً لأداء التلميذ يدل على مستويات متدرجة من الكفاءة، وكل بعد من أبعاد القائمة الخمسة يتكون من مقياس متدرج ثابت، وقائمة من الخصائص التي تصف أداء

التلميذ لكل نقطة على المقياس، وهذا المقياس المتدرج يتكون من أربع نقاط ثابتة متدرجة تتراوح ما بين (٤: ١)؛ حيث إن الدرجة (٤) تصف أعلى مستوى لأداء التلميذ، بينما الدرجة (١) تصف أدنى مستوى للأداء.

رابعاً: الخصائص السيكومترية للقائمة:

تم تطبيق القائمة على (٦١) تلميذاً من الجنسين بالمدرسة الابتدائية يمثلون نسبة (٢,٢٤٪)، تم تشخيصهم من (٢٥٢) تلميذاً على أنهم ذوو صعوبات تعلّم نوعية في الفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي، تراوحت نسبة ذكائهم مابين (٩٠: ١٣٠)، وتراوحت قيم التباعد بين أدائهم الفعلي في الفهم القرائي والأداء المتوقع لهم ما بين (١٤, ١ إلى ١٦, ٤ فرق دراسية) بمتوسط قدره فرقتان دراسيتان ونصف تقريباً؛ مما يشير إلى أن جميع أفراد العينة يقعون في درجة العجز عن التعلُّم، وجميع التلاميذ ليس لديهم صعوبات في فك شفرة الكلمات، ولا يعانون من اضطراب انفعالي، أو أية إعاقات حسية أو جسمية أو حركية واضحة. وذلك بهدف التحقق من ثبات القائمة وصدقها:

أ- الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للقائمة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على كل عادة عقلية، والدرجة الكلية للقائمة ككل؛ والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (١٩): الاتساق الداخلي لدرجات قائمة العادات العقلية للتفكير الناقد
لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي. (ن = ٦١)

معامل ارتباط العادة العقلية بالدرجة الكلية	العادات العقلية للتفكير الناقد				
	البحث عن الدقة	البحث عن الوضوح	التفتح العقلي	كبح الاندفاعية	اتخاذ موقف
ر	٠,٩٠٤	٠,٩٢٢	٠,٨٧٠	٠,٨٠٧	٠,٩٣٤
الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

درجات الحرية = ٦١ - ٢ = ٥٩ القيمة الجدولية ⇐ (٠,٢٧٣) =٠,٠٥(*)/ (٠,٣٥٤)= ٠,٠١(**)

يتضح من الجدول (١٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات العادات العقلية للتفكير الناقد ودرجات القائمة ككل تراوحت ما بين (٠,٨٠٧)، (٠,٩٣٤) وجميعها قيم تفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠١) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الفهم القرائي؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمكونات قائمة ملاحظة العادات العقلية للتفكير الناقد.

ب- ثبات القائمة: تم التحقق من ثبات القائمة بطريقة التطبيق - إعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين؛ والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢٠): ثبات قائمة العادات العقلية للتفكير الناقد لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي باستخدام طريقة التطبيق - إعادة التطبيق. (ن = ٦١)

الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق	العادات العقلية للتفكير الناقد				
	البحث عن الدقة	البحث عن الوضوح	التفتح العقلي	كبح الاندفاعية	اتخاذ موقف
ر	٠,٤٥٦	٠,٥٩٠	٠,٥٥١	٠,٤٩٣	٠,٤٧٣
الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

درجات الحرية = ٦١ - ٢ = ٥٩ القيمة الجدولية ⇐ (٠,٢٧٣) =٠,٠٥(*)/ (٠,٣٥٤) = ٠,٠١(**)

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق وإعادة التطبيق تراوحت ما بين (٠,٤٥٦)، (٠,٥٩٠) وجميعها قيم تفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة لعادات التفكير الناقد الخمس بالإضافة إلى الدرجة الكلية للقائمة، ومن ثم يمكن الوثوق بقيم تلك الارتباطات كمؤشر على ثبات واستقرار Stability قائمة ملاحظة العادات العقلية للتفكير الناقد للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الفهم القرائي.

جـ- صدق القائمة: تم التحقق من صدق القائمة بالطرق التالية:

١- صدق المحتوى: تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين بهدف التحقق من مدى تمثيل كل فقرة للعادة العقلية التي تندرج تحتها الفقرة، ومدى مناسبة

الصياغة، بالإضافة إلى حذف أو تعديل أو إضافة بعض الفقرات، وقد أثمر التحكيم عن مجموعة من التوجهات التي أخذت في الاعتبار مثل حذف العادة العقلية وهى حساسية الطفل لمشاعر الآخرين ومستوى معارفهم وتعديل بعض الصياغات اللغوية.. ثم استخدم الباحث معادلة Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوى الذي يشير إلى معامل الاتفاق بين المحكمين على الفقرة باعتبارها أساسية في قياس العادة العقلية التي تندرج تحتها. وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على فقرات القائمة ما بين (٠,٨٣٣) إلى (١) مما يشير إلى صدق فقرات القائمة فيما تقيسه من عادات عقلية للتفكير الناقد.

٢- صدق المحك الخارجي: تم تطبيق مقياس مهارات التفكير الناقد لتلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم في الفهم القرائي- كمحك خارجي - مع القائمة على نفس العينة، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات على كل منهما، وتم حساب معامل الصدق المصحح (الحقيقي) اعتماداً على معامل الارتباط بين درجات القائمة والمحك، ومعامل ثبات القائمة، ومعامل ثبات المحك. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢١): صدق المحك الخارجي لقائمة العادات العقلية للتفكير الناقد، ومعامل الصدق المصحح لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي. (ن = ٦١)

الارتباط بين درجات القائمة والمحك الخارجي	العادات العقلية للتفكير الناقد					
	البحث عن الدقة	البحث عن الوضوح	التفتح العقلي	كبح الاندفاعية	اتخاذ موقف	الدرجة الكلية
ر	٠,٥١١	٠,٥٥٩	٠,٥١٥	٠,٣٥٩	٠,٤١٥	٠,٥١٤
معامل الصدق المصحح	٠,٨٣٦	٠,٨٠٤	٠,٧٦٦	٠,٥٦٥	٠,٦٦٧	٠,٧٥٦
الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

درجات الحرية = ٦١ - ٢ = ٥٩ القيمة الجدولية ⇦ (٠,٢٧٣) =٠,٠٥/ (٠,٣٥٤)= ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢١) أن قيم معاملات الصدق المصحح (الحقيقي) لقائمة ملاحظة العادات العقلية للتفكير الناقد، بالإضافة إلى الدرجة الكلية لدى

التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي تراوحت ما بين (٥٦٥, ٠)، (٨٣٦, ٠) وجميعها قيم مرتفعة وتفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠١, ٠)، مما يشير إلى درجة عالية للصدق التجريبي لتلك القائمة.

٣- صدق المقارنة الطرفية: وتم حسابها عن طريق إيجاد الميزان الضعيف والميزان القوى لقائمة ملاحظة العادات العقلية للتفكير الناقد وفقاً لمعيار الوسيط في المحك الخارجي (مقياس مهارات التفكير الناقد) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢٢): صدق المقارنة الطرفية لقائمة ملاحظة العادات العقلية للتفكير الناقد وفقاً لمعيار الوسيط في المحك الخارجي، لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي.

الاختبارات الفرعية للقائمة	مجموعات الميزان في المحك الخارجي	ن	م	ع	ع م	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
البحث عن الدقة	١- الضعيف	١٥	١,٠	صفر	صفر	٣,٩٧٣	(٠,٠١)
	٢- القوى	١٧	٢٣٥٣	٠,٤٧٨	٠,١١٦		
البحث عن الوضوح	١- الضعيف	٩	١,٠	صفر	صفر	٧,٨٨٤	(٠,٠١)
	٢- القوى	١٤	٣,٠٧١	٠,٢٥٨	٠,٠٦٩		
التفتح العقلي	١- الضعيف	٥	١,٠	صفر	صفر	٤,٤٩٢	(٠,٠١)
	٢- القوى	٢٧	٢,٣٧	٠,٤٨٣	٠,٠٩٣		
كبح الاندفاعية	١- الضعيف	٩	١,٠	صفر	صفر	٣,٨٠	(٠,٠١)
	٢- القوى	٢٣	٢,٣٩١	٠,٦٤٢	٠,١٣٤		
اتخاذ موقف والدفاع عنه	١- الضعيف	١٠	١,٠	صفر	صفر	٤,٨٩٧	(٠,٠١)
	٢- القوى	٢٢	٢,٦٨٢	٠,٥٥٥	٠,١١٨		
الدرجة الكلية	١- الضعيف	١٢	٦,٣٣٣	١,٠٢٨	٠,٢٩٧	٦,٧٠٢	(٠,٠١)
	٢- القوى	٢٠	١٢,٤٥	٢,٣٩٧	٠,٥٣٦		

يتضح من الجدول (٢٢) أن النسبة الحرجة بين متوسطات درجات مجموعتي الميزان القوى والضعيف بالنسبة للعادات العقلية الخمس للتفكير الناقد بالإضافة إلى الدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (٣,٨) ، (٧,٨٨٤) وجميعها قيم تفوق حد الدلالة الجدولية للطرفين عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يشير إلى أن الفرق القائم بين المتوسطات في درجات القائمة لا يرجع إلى الصدفة، وأن الدرجات المعطاة على هذه القائمة قادرة على التمييز بوضوح بين المستويات القوية والضعيفة، وبالتالي فإن القائمة صادقة في قياسها للعادات العقلية للتفكير الناقد لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي.

د - **تعليمات القائمة وإجراءات التطبيق**: بعد تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي، يقوم الباحث بإجراء ما يلي:

* تجهيز نسخة من القائمة لكل معلم.
* تخصيص ثلاث بطاقات رصد درجات كل تلميذ على حدة.
* تدوين البيانات الأولية للتلميذ على كل استمارة من الثلاثة.
* اختيار ثلاثة من معلمي فصل التلميذ، ويشرح لهم الباحث الهدف من القائمة، وتعليماتها، وكيفية التقدير.
* تكليف كل معلم بتقدير العادات العقلية للتفكير الناقد للتلميذ.
* يجمع الباحث البطاقات من المعلمين، ويصححها في ضوء قاعدة التقييم Rubric، حيث تتراوح الدرجة على كل عادة عقلية للتفكير الناقد ما بين أربع إلى درجة واحدة؛ حيث تصف الدرجة (٤) أعلى تقدير، والدرجة (١) تصف أدنى تقدير. وتتراوح الدرجة على القائمة ككل ما بين (٢٠: ٥ درجات).
* بعد التصحيح يصبح لكل تلميذ ثلاث بطاقات؛ يقوم الباحث بحساب متوسط درجاتها، واعتبار هذا المتوسط هو درجة التلميذ على القائمة(١٤). والتلميذ ذو صعوبة التعلُّم في الفهم القرائي يكون متوسط درجاته على القائمة منخفضاً.

٧- اختبار الذكاء المصور:

(إعداد / أحمد زكى صالح)

أ - الهدف من الاختبار:

تقدير القدرة العقلية لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشر وما بعدها..

ب- مبررات استخدام الاختبار:

يمكن الاعتماد على هذا الاختبار في تقدير نسبة ذكاء التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي لأنه اختبار غير لفظي لا يعتمد على قدرة التلميذ على الفهم القرائي في الاستجابة على مفرداته وبالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى اللُغوي للتلاميذ.

جـ- وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من (٦٠) فقرة - بالإضافة إلى ست فقرات للتدريب - كل منها مكونة من خمسة أشكال أو صور، أربعة منها متفقة أو متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، بينما شكل واحد فقط هو المختلف عن الأربعة الباقية، والمطلوب من التلميذ أن يبحث عن هذا الشكل المختلف في كل فقرة من الفقرات الستين ويضع عليه علامة (×). والاختبار من النوع غير اللفظي لأنه لا يعتمد على اللغة إلا كوسيلة اتصال في شرح تعليمات الاختبار، أما أداء التلاميذ على الاختبار فلا يحتاج إلى أي مهارة لغوية. ويعتمد الاختبار على إدراك علاقات التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، أي أن الفكرة الأساسية التي يقوم عليها بناء هذا الاختبار هي فكرة التصنيف، أي ينظر التلميذ إلى الأشكال الخمسة الموجودة في كل فقرة، ثم يحدد علاقة التشابه بينها، وينتقى أحد الأشكال من حيث أنه المختلف عن الأشكال الأربعة الأخرى.

د - زمن الاختبار:

الاستجابة على الاختبار تتحدد في عشر دقائق فقط، ولا تحسب بدايتها إلا بعد انتهاء الفاحص من تدريب التلاميذ على الفقرات الست المخصصة للتدريب، ومن ثم فهو اختبار قدرة لأنه يعتمد على السرعة.

هـ - طريقة التصحيح واستخراج المعايير:

يتم تصحيح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به؛ حيث يحسب الصواب بدرجة واحدة، ولا يحسب الخطأ أو المتروك. ثم تجمع الإجابات الصحيحة، ويحدد العمر الزمني للتلميذ (حيث إن السنة الزمنية تمتد من أول السنة إلى نهايتها)، ثم تترجم الدرجة الخام للتلميذ إلى نسبة الذكاء المقابلة لها في العمود المناسب لعمره الزمني في جدول المعايير.

و- الكفاءة السيكومترية للاختبار:

أ- الثبات: يذكر «أحمد زكي صالح، ١٩٧٨م» أن معاملات ثبات الاختبار اعتماداً على طريقة التجزئة النصفية أو تحليل التباين قد تراوحت بين (٧٥, ٠)، (٨٥, ٠) وهي تدل على معامل ثبات يمكن الوثوق به علميا.

وتحقق «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» من ثبات الاختبار على التلاميذ ذوى صعوبات التعلّم النوعية في الفهم القرائي بالمرحلة الابتدائية من الجنسين، باستخدام طريقتي: تحليل التباين، والتجزئة النصفية اعتماداً على معادلة التنبؤ، وبما أن الاختبار محدد بزمن - فهو من الاختبارات الموقوتة التي قد تحول دون أغلب التلاميذ من تكملة الفقرات في الزمن المحدد للإجابة - فقد استخدم الباحث معادلة Gullikson, H. لتنقية معامل الثبات من العامل الزمني، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٢٣): ثبات اختبار الذكاء المصور على ذوى صعوبات الفهم القرائي (ن =٤٩)

طرق حساب ثبات اختبار الذكاء المصور	تحليل التباين	التجزئة النصفية		
	كودر ـ ريتشادرسون	ر ف ز	راا	ر⁻اا
معامل الثبات	٠,٨٤٤	٠,٦٢٣	٠,٧٦٨	٠,٦٦٩
الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٣) أن قيم معاملات الثبات لاختبار الذكاء المصور لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي باستخدام طريقتي تحليل التباين والتجزئة النصفية بعد التنقية من العامل الزمني قد بلغت (٠,٨٤٤)، (٠,٦٦٩) وهى قيم مرتفعة وتفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠١) ومن ثم يمكن الوثوق بهذا الاختبار علميا في قياس القدرة العقلية العامة للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي.

ب- الصدق: تم التحقق من صدق الاختبار بعدة طرق منها:

١- صدق المحك الخارجي: قام «أحمد زكى صالح» بحساب معاملات الارتباط بين درجات عينة قدرها (٣٠٠) فرد على الاختبار ودرجاتهم على اختبارات: معاني الكلمات، إدراك المعاني، التفكير، العدد، القدرة العقلية العامة، وجاءت قيم معاملات الارتباط على الترتيب كما يلي: (٠,٣٠، ٠,٤٧، ٠,٢٤، ٠,٢٤، ٠,٣٤) وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين درجات عينة قدرها (٤٠٠) فرد على الاختبار ودرجاتهم على اختبارات: التفكير، العدد، القدرة العقلية العامة، تصنيف الأشكال، تصنيف الأعداد، المعالجة الذهنية، وجاءت قيم معاملات الارتباط على الترتيب كما يلي: (٠,٢٨، ٠,١٢٩، ٠,٢٥٩، ٠,١٧٧، ٠,٢١٣، ٠,١٣٦) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

٢- الصدق العاملي: طبق «أحمد زكى صالح» هذا الاختبار مع مجموعة مكونة من ثمانية عشر اختباراً تقيس قدرات عقلية مختلفة؛ ووجد أن اختبار الذكاء المصور

مشبع بالعامل العام بمقدار (٤٨, ٠). وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى تشبع هذا الاختبار بالعامل العام بطريقة التدوير المائل يصل إلى (٣٦, ٠)، (٦١, ٠)، وبالتدوير المتعامد (٣٤, ٠) (١٤).

٨- مقياس تقدير سلوك التلميذ:

Pupil Behavior Rating Scale-Instruction Manual

(إعداد/ Myklebust,H., 1969، تعريب / مصطفى كامل، ١٩٩٠م)

١- الهدف من المقياس:

تقدير الخصائص السلوكية التي تميز التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم فى المدرسة الابتدائية، والتي لا يمكن قياسها من خلال الاختبارات المعيارية الأدائية.

٢ - وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته الأجنبية من (٢٤) فقرة موزعة على خمسة مقاييس فرعية تقيس الخصائص السلوكية التالية:

١- الفهم السماعي والاستماع Auditory Comprehension and Listening: قدرة التلميذ على فهم معاني الكلمات، وفهم التعليمات وتنفيذها، وفهم المناقشات التي تدور داخل الفصل، واستدعاء المعلومات الشفوية المعطاة.

٢- اللغة المنطوقة Spoken Language: قدرة التلميذ على استخدام المفردات اللغوية أثناء الحديث، والتعبير عن الأفكار، ورواية القصص والربط بين الخبرات، وتكملة الجمل، وتذكر الكلمات.

٣- التوجه Orientation: قدرة التلميذ على التعرف على الوقت، والتوجه المكاني، وإدراك العلاقات: كبير/ صغير، بعيد/ قريب، ثقيل/ خفيف، تعلُّم الاتجاهات.

٤- السلوك Behavior: التعاون، والانتباه، والقدرة على التنظيم، والقدرة على التوافق مع المواقف الجديدة، والتقبل الاجتماعي، وإتمام المهام، وتحمل المسئولية، واللباقة.

٥- التآزر الحركي Motor: ويتضمن قدرة التلميذ على التآزر العام (الجري، والقفز، والمشي، والحجل، والتوازن، والقدرة على الأداء والتجهيز اليدوي).

وكل فقرة تتكون من عبارة وخمس استجابات؛ تمثل خمسة مستويات لأداء التلميذ، ويطلب من معلم الفصل أن يقرأ الفقرة جيداً ثم يضع علامة (√) أمام المستوى الذي يرى أنه يمثل سلوك التلميذ.

٣ - تقدير الدرجات:

يتم تقدير الدرجات على كل فقرة من خلال مقياس خماسي يتدرج من (١: ٥ درجات) حيث يعبر التقدير (٣) عن الدرجة المتوسطة أما التقديران (١، ٢) فأقل من المتوسط، بينما التقديران (٤، ٥) أعلى من المتوسط. وتتراوح الدرجة على المقياس ككل ما بين (٢٤: ١٢٠ درجة) والدرجة المرتفعة على المقياس (أكثر من ٦٥) تعبر عن عدم وجود صعوبات في التعلم لدى التلميذ، بينما الدرجة المنخفضة على المقياس ككل والتي تقل عن (٦٥) درجة تشير إلى صعوبة في التعلم.

٤ - الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أولاً: في البيئة الأجنبية:

أ - الاتساق الداخلي: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية الخمسة لدى عينة عددها (١٢٠) تلميذاً ما بين (٧٩, ٠) إلى (٩٠, ٠) وجميعها قيم تفوق حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠١, ٠).

ب- الثبات: تم حسابه بطريقة التطبيق - إعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدره عام، وذلك على عينة عددها (٩٩٤) تلميذاً من تلاميذ الحضانة وحتى الصف

السادس الابتدائي، وباستخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات جاءت القيم غير دالة إحصائيا بين التطبيق وإعادة التطبيق، حيث جاءت كما يلي: (٠,٨١، ٠,٤٠، ٠,٥٠، ٠,٤٨، ٠,٥٤، ٠,٢٨) على الترتيب بالنسبة للمقاييس الفرعية: الفهم السماعي، واللغة المنطوقة، والتوجه، والسلوك، والتآزر الحركي، والدرجة الكلية.

جـ- الصدق: تم حسابه بطريقة الصدق التلازمي؛ حيث وجد (كوليجان: ١٩٧٧م) Colligan, 1977 ارتباطاً قدره (٠,٦٦) بين درجات أطفال الحضانة على المقياس ودرجاتهم على مقياس الاستعداد للقراءة. كما وجد ارتباطاً قدره (٠,٤٣) ، (٠,٤٧)، (٠,٣٩) بين درجات تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي (ن = ٦٢٠) على المقياس ودرجاتهم في القراءة، والتهجي، والحساب على الترتيب، وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

ثانياً: في البيئة المصرية:

أ - الاتساق الداخلي: قام «مصطفى كامل، ١٩٩٠م» بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية الخمسة لدى عينة قدرها (١٠٣) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي، وتراوحت تلك القيم ما بين (٠,٢٧) إلى (٠,٧٦).

ب- الثبات: كلف «مصطفى كامل، ١٩٩٠م» عدد (١٢) معلماً ممن يدرسون للصف الرابع الابتدائي أربع سنوات متتالية بوضع تقديرات لعدد (١٠٣) تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي، ثم إعادة التقدير بعد فاصل زمني قدره ثلاثة شهور، وجاءت قيم معاملات الارتباط بين درجات التقديرين كما يلي: (٠,٦٢، ٠,٥١، ٠,٥٦، ٠,٤٤، ٠,٢١) بالنسبة للمقاييس الفرعية الخمسة على الترتيب، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥). ثم قام «السيد صقر، ٢٠٠٠م» بتكليف ثلاثة معلمين بوضع تقديرات على المقياس لعدد (٤٠) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي، ثم إعادة التقدير مرة أخرى بعد فاصل زمني قدره ستة أسابيع، وجاءت قيم معاملات الارتباط كما يلي:

(٧٢, ٠، ٨٦, ٠، ٨١, ٠، ٦٩, ٠، ٤٩, ٠) بالنسبة للمقاييس الفرعية الخمسة على الترتيب وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠١, ٠).

جـ- الصدق: استخدم «مصطفى كامل، ١٩٩٠م» اختبار «المسح النيرولوجى السريع» كمحك خارجي لحساب صدق المقياس؛ حيث إن الدرجة المنخفضة على مقياس تقدير سلوك التلميذ تعبر عن وجود صعوبة في التعلّم لدى التلميذ، بينما الدرجة المرتفعة على اختبار المسح النيرولوجى السريع تصنف التلميذ على أنه يعانى من صعوبة في التعلّم؛ ومن ثم فإن معامل الارتباط بين الأداتين ينبغي أن يكون سالباً. وبلغت معاملات الارتباط بين درجات عينة عددها (٧١) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي على المقاييس الفرعية الخمسة ودرجاتهم على المحك الخارجي ما بين (-١١, ٠)، (-٨٢, ٠). ثمّ قام «السيد صقر، ٢٠٠٠م» بحساب معامل الارتباط بين درجات (٤٠) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي على المقياس ودرجاتهم على نفس المحك الخارجي وبلغت قيمة الارتباط بينهما (-٨٤, ٠) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠١, ٠). وتشير تلك المؤشرات - على المستوى الأجنبي والمصري - إلى ثبات هذا المقياس وصدقه مما يعد مؤشراً للثقة فيه واستخدامه كأداة لتشخيص حالات صعوبات التعلّم في الفهم القرائي.(١٤)

٩- قائمة تقدير التوافق للأطفال:

The Child Behavior Rating Scale Manual

(إعداد "ر.ن. جيزل: ١٩٦٢م) Cassel, R.N., 1962، تعريب / عبد الوهاب كامل، ١٩٨٨م)

١- الهدف من القائمة:

تقدير التواق الانفعالي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية بهدف التمييز بين المضطربين انفعاليا وغير المضطربين انفعاليا (ذوى صعوبات التعلّم) في مجالات سلوكية خمسة وهى: التوافق الذاتي، والمنزلي، والاجتماعي، والمدرسي، والجسمي.

٢ - وصف القائمة:

تتكون القائمة في صورتها الأجنبية من (٧٨) عبارة تصف مظاهر سلوك التلميذ، تم استخلاصها من المسح الشامل لسجلات الأخصائيين النفسيين بالمدارس ومراكز الخدمات لعينة عددها (١٠٠٠) حالة من تلاميذ المدرسة الابتدائية. وقد اتفق ستة من الإخصائيين النفسيين في الجمعية الأمريكية للدراسات النفسية على أن تلك العبارات تقيس فئات التوافق الخمس التالية: التوافق الذاتي Self Adjustment، التوافق المنزلي Home Adjustment، التوافق الاجتماعي Social Adjustment، التوافق المدرسي School Adjustment، التوافق الجسمي Physical Adjustment. أما القائمة في صورتها العربية فتتكون من (٧٠) عبارة تصف مظاهر التوافق الخمسة السابق ذكرها.

٣- كيفية التقدير:

يتم التقدير بواسطة المعلمين أو الآباء أو أي شخص يعرف الطفل معرفة وثيقة، غير أن التقدير يعتمد على جدية الملاحظة وعدم التخمين، حيث ينبغي على المقدر أن يقرأ كل عبارة بعناية ثم يضع علامة (✓) في العمود المناسب في ورقة الملاحظة. وضماناً لعدم التحيز من جانب أولياء الأمور - في حالة أن يكونوا هم المقدرون - ينبغي على الباحث أن يخبرهم بأن الهدف من القائمة هو تقدير بعض مظاهر سلوك التلميذ لمساعدة المدرسة في فهم أعمق للتلميذ وللظروف المؤثرة في حياته.

٤- تقدير الدرجات:

يتم تقدير سلوك التلميذ بالنسبة لكل عبارة على مقياس سداسي يسجل عليه الملاحظ درجة وجود صفة العبارة ومدى تكرارها، والقيمة (١) توضع للاستجابة (نعم) وتدل على أن السلوك الذي تصفه العبارة يتكرر حدوثه بشكل مستمر، بينما القيمة (٦) توضع للاستجابة (لا) وتدل على أن السلوك نادراً ما يحدث أو لا يحدث على الإطلاق أو أن المقدر لم يلحظه أبداً، أم القيم (٢، ٣، ٤، ٥) فتدل على انخفاض

السلوك الذي تصفه العبارة بالتدريج ما بين (نعم) و (لا). والدرجة المصححة على القائمة تعبر عن الدرجات الخام والتي تتراوح ما بين (٧٠: ٤٢٠) درجة خام، يتم تحويلها إلى الدرجة التائية المقابلة لها في جدول المعايير المبين بصفحة بروفيل التوافق للأطفال، حيث تتراوح الدرجات التائية للقائمة ككل ما بين (٢٥: ٦٤ درجة تائية).

٥- تفسير الدرجات:

الدرجات الفرعية للقائمة تساعد في تفسير وتحديد مصادر عدم التوافق بالنسبة لحالات الاضطراب الانفعالي، بينما الدرجة الكلية للقائمة ككل تفسر درجة التوافق الكلي للشخصية أو عدم التوافق؛ ومن ثم فإن الدرجة الكلية للقائمة تصنف الأطفال في فئتين رئيستين، الأولى تمثل الأطفال الأسوياء غير المضطربين انفعاليا ومن بينهم ذوى صعوبات التعلُّم، والثانية تمثل الأطفال المضطربين انفعاليا الذين يتم استبعادهم، وعليه فإن الدرجة المرتفعة على القائمة تشير إلى السواء؛ أي انخفاض درجة الاضطراب الانفعالي لدى التلميذ، بينما الدرجة المنخفضة على القائمة تدل على أن التلميذ يعاني من الاضطراب الانفعالي. وبالتالي فإن تشخيص ذوي صعوبات الفهم القرائي سوف يعتمد على الدرجة الكلية المرتفعة على القائمة ككل؛ لأنها تعبر عن عدم معاناة التلميذ من الاضطراب الانفعالي والذي يعد من أهم الخصائص الرئيسة التي تميز التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي.

٦- الخصائص السيكومترية للقائمة:

أولاً: في البيئة الأجنبية:

أ- الثبات: تحقق Cassel, R.N., 1962 من ثبات القائمة بطريقتين: الأولى هي التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات بتلك الطريقة (٠,٨٧٣) لدى عينة عددها (٨٠٠) طفل، كما بلغ معامل الثبات على عينة وصفت بسوء التوافق (٠,٥٨٩). والثانية: التطبيق - إعادة التطبيق؛ حيث تم تكليف مجموعة من المدرسين وأولياء

الأمور بالتقدير على تلك القائمة، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين وإعادة التطبيق بالنسبة للمدرسين (٠,٧٣٩)، وبالنسبة لأولياء الأمور (٠,٩١٣).

ب- الصدق: تم التحقق منه بعدة طريق:

- صدق التكوين Construct validity وتم تطبيق القائمة على عينة عددها (٦٠٠) طفل، وتم حساب الارتباط بين درجاتهم على القائمة ودرجاتهم على اختبارات في الحساب، والقراءة، والذكاء، بالإضافة إلى العمر الزمني، وجاءت معاملات الارتباط موجبة ودالة بين الدرجات على القائمة ودرجات كل من الحساب والقراءة والذكاء، وسالبة مع العمر.
- صدق المقدرين Rater validity الذي يوضح درجة الارتباط بين تقديرات المعلمين وتقديرات أولياء الأمور لنفس العينة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٢) إلى (٠,٦٥).
- صدق التصنيف Status validity ويوضح قوة القائمة في التفرقة والتمييز بين الأطفال الأسوياء والمضطربين انفعاليا، وبعد تطبيق القائمة على عينة مكونة من (٢٠٠) طفل سوى، و (٢٠٠) طفل يعانون من سوء التوافق، تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٩ سنوات) تم تشخيصهم من قبل أخصائيين مؤهلين، وجدت فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين على قائمة تقدير التوافق للأطفال (٥٢: ٣-٤).

ثانياً: في البيئة المصرية:

أ - المشاركين في التقنين: تم التحقق من الخصائص السيكومترية للقائمة في البيئة المصرية أعوام (١٩٨٨م، ٢٠٠٠م، ٢٠٠٣م) على مجموعات من تلاميذ المدرسة الابتدائية:

- (٢٠٨) تلميذاً بالصفوف الأول، والثالث، والخامس الابتدائي، تراوحت أعمارهم ما بين (٧٤: ١٥٦ شهراً) وقام بالتقدير معلمون لديهم خبرة

ومعرفة بالأطفال تتراوح ما بين (٢-٣ سنوات على الأقل). (عبد الوهاب كامل، ١٩٨٨م).

- (٤٠) تلميذاً ذوى صعوبات تعلُّم بالمرحلة الابتدائية. (السيد صقر، ٢٠٠٠م).
- (٦١) تلميذاً من الجنسين بالصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلُّم نوعية في الفهم القرائي. (إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م).

ب- الاتساق الداخلي: قام «عبد الوهاب كامل، ١٩٨٨م» بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية للقائمة من ناحية، وبينها وبين الدرجة الكلية للقائمة من ناحية أخرى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٤٧٥, ٠) إلى (٩٦, ٠) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠١, ٠). وفى عام (٢٠٠٠م) قام «السيد صقر» بحساب معاملات الارتباط مرة أخرى بين درجات المقاييس الفرعية، والدرجة الكلية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٣٩, ٠) إلى (٧٢, ٠) وجميعها قيم دالة إحصائيا. وفي عام ٢٠٠٣م قام «إسماعيل الصاوي» بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية، وتراوحت القيم ما بين (٣٥٢, ٠) إلى (٦٩, ٠) وجميعها قيم دالة إحصائيا.

جـ- الثبات: باستخدم طريقة التجزئة النصفية توصل «عبد الوهاب كامل، ١٩٨٨م» إلى قيم ثبات تراوحت ما بين (٥٧, ٠) إلى (٩٤, ٠). واعتماداً على طريقة التطبيق-إعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدره ستة أسابيع توصل «السيد صقر، ٢٠٠٠م» إلى قيم ثبات تراوحت ما بين (٧٢, ٠) إلى (٨٤, ٠). كما توصل «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» إلى قيم ثبات تراوحت ما بين (٦٣, ٠) إلى (٧٨, ٠) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠١, ٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠١, ٠).

د- الصدق: تحقق «عبد الوهاب كامل، ١٩٨٨م» من الصدق بعدة طريق: أسفر التحليل العاملي عن نسبة تباين مقدارها ٧٩,٧٪؛ حيث إن درجات التوافق الخمسة يربطها عامل رئيس عام هو: التوافق الكلى العام للشخصية، وظهور هذا العامل يدل على الصدق العاملي والذي يعكس صدق محتوى الدرجات الفرعية للتوافق الخمس التي تتجمع معاً في التوافق الكلى للشخصية، وكأن هذا العامل يمثل اختباراً أو محكاً خارجيا غير منظور ارتبطت به درجات التوافق الخمس وتشبعت به، حيث تراوحت قيم التشبع بين الأبعاد الخمسة والعامل العام ما بين (٠,٧٥) إلى (٠,٩٦). كما اعتمد «عبد الوهاب كامل، ١٩٨٨م» على آراء المعلمين كمؤشر للصدق؛ حيث طلب منهم - قبل تطبيق القائمة وتقدير الدرجات عليها - أن يصنفوا الأطفال إلى مستويين «منخفض- مرتفع» (بحيث يعكس هذا التصنيف تقييم شامل كلى للطفل؛ ١ = منخفض، ٢ = مرتفع) ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين رتبة التصنيف (١، ٢) والدرجات التي تم تقديرها على القائمة وجاءت كما يلي: (٠,٨١ ، ٠,٧٣، ٠,٧٧، ٠,٩٠، ٠,٦٥، ٠,٨٥) وتختص على الترتيب بحالات التوافق؛ الذاتي، والمنزلي، والاجتماعي، والمدرسي، والجسمي، والكلى(١٤).

وتشير النتائج السابقة الخاصة إلى الثقة في قائمة تقدير التوافق للأطفال، والاطمئنان لاستخدامها في تشخيص حالات صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائي وفقاً لمحك الاستبعاد لحالات الاضطراب الانفعالي الشديد.

الباب الثالث

مؤشرات تخفيف صعوبات الفهم القرائي

- الفصل الأول: المدخل المعرفي والميتامعرفي لصعـوبات الفهم القرائي.
- الفصل الثاني: النموذج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي.
- الفصل الثالث: البرنامج المقترح.

الفصل الأول
المدخل المعرفي والميتامعرفي لصعوبات الفهم القرائي

مقدمة.

١- نموذج (ج.هـ فلافيل وآخرين: ١٩٧١، ١٩٨٥، ١٩٩٣)

Flavell, J.H., et al., 1971, 1985, 1993.

٢- نموذج (ص.ج. باريز وآخرين: ١٩٨٤) Paris, S.G., et al., 1984.

٣- نظرية (روبيرت ستيرنبرج: ١٩٨٥) Sternberg, R., 1985.

٤- نظرية المخططات المعرفية Schema Theory.

٥- نموذج أبعاد التفكير (روبرت مارز انو وآخرين: ١٩٨٨)

Marzano, R., et al., 1988.

٦- النموذج المعرفي المقترح لـ (الزيات، ١٩٩٨م).

٧- نموذج (الفرماوي، ٢٠٠٤م) المقترح للميتاقرائية.

مقدمة:

لقد ظهر المدخل المعرفي Cognitive Approach كرد فعل لقصور المداخل السابقة في تقديم تفسيرات مقنعة لبعض الاضطرابات المعرفيةً لذوى صعوبات الفهم القرائي، متأثراً بالتيار المعرفي في تفسير الظواهر النفسية، والذى شهدته العقود الأخيرة من القرن العشرين؛ فقد أشار (كومسكاي: ١٩٥٩م) Chomosky,1959 في كتاباته أن الترابطات المتظمة هرميا ليست كافية لفهم السلوك المعقد، وأن اللغة لا تختزن في المخ بصورتها الخام، وإنما يُعَاد إنتاجها وتركيبها أو بناؤها وتوليدها أو تخليقها في صياغات لغوية جديدة.

ثم اتجه هذا التيار المعرفي نحو صعوبات التعلُّم النوعية ليقدم للباحثين المهتمين بالمجال الأسس النظرية والإجرائية لفهم وتفسير وعلاج صعوبات الفهم القرائي من منظور معرفي يهتم بالإجابة عن أسئلة مثل: كيف تكتسب المعلومات؟ وكيف ينتقى التلاميذ Select؟ وكيف يستخلصون Extract؟ وكيف يعيدون إنتاج Reproduce؟ وكيف يستخدمون المعلومات في البيئة؟ وما هي الضوابط المعرفية المتعلقة بمحتوى معالجة المعلومات التي تحكم عمليات الاكتساب والانتقاء والاستخلاص، وإعادة الإنتاج؟.

وفي مؤلف لـ (روس: ١٩٧٦م) Ross,O.1976 بعنوان Psychological Aspects of Learning Disabilities & Reading Disorders تناول فيه المدخل المعرفي في علاج صعوبات الفهم القرائي. وفى المؤتمر الأول لصعوبات التعلُّم ذكر (د. هاميل: ١٩٧٩م) Hammill,D.1979 أنه يشك في جدوى المداخل السلوكية كاتجاه لفهم وتفسير صعوبات التعلُّم النوعية، وبدأ وزملاؤه في الثمانينيات بالاهتمام بالمدخل المعرفي. كما نشر كل من: (د. ريد، و. هيرسكو: ١٩٨١م) Reid, D.,Hersko,W.,1981 كتاباً بعنوان A Cognitive Approach to Learning Disabilities أكد فيه على المدخل المعرفي في علاج صعوبات التعلُّم.

ثم بدأ علماء النفس المعرفي يستخدمون الميتامعرفة Metacognition في تشخيص وعلاج صعوبات التعلُّم؛ حيث تناول كل من (م. مونتاجو، س. بوص:

١٩٨٦م) Montague,M.& Bos,C.,1986 أثر التدريب على الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية في حل المشكلات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلّم، ثم تناول (ب. وونج: ١٩٨٧م) Wong,B.,1987 أثر الميتامعرفة في صعوبات التعلّم، ثم توالت الكتابات والبحوث التي تهتم بالميتامعرفة في تفسير وعلاج صعوبات التعلّم والتي قدمها الباحثون أمثال: Chan, L., 1991; 1994; Hutchinson, N.L., 1992; Wong, B., 1991; Kamann, & Wong, 1993; Graham & Wong, 1993; Lindstrom, C., 1995; Swanson, H.L. & Trahan, 1996.

وعلى الرغم من أن علماء المدخل المعرفي قد يختلفون - فيما بينهم - على الكيفية التي تتم بها معالجة المعلومات، إلا أنهم يتفقون على أن معالجة المعلومات هي القدرة على التفكير، ولكي نفهم عملية التفكير فلابد من تحديد طبيعة المعلومات التي يجب أن يقوم التلميذ بمعالجتها. وقد أشار (س. د. ميرسر: ١٩٩١م) Mercer, C.D., 1991 إلى أن كفاءة تفكير الأطفال في أي عمر زمني تتوقف على المعلومات التي يمكنهم تمثيلها Represent في موقف معين وكيفية التعامل معها لتحقيق هدف معين، وكم المعلومات الذي يمكنهم الاحتفاظ به داخل عقولهم.

ويتضمن المدخل المعرفي عدة نظريات ونماذج معرفية تهتم بالعمليات المعرفية والميتامعرفية في علاج صعوبات التعلّم في الفهم القرائي، منها ما يلي:

١-نموذج (ج.هـ. فلافيل وآخرين) Flavell, J.H., et al.:

يصنف (ج.هـ. فلافيل) Flavell, J.H. الميتامعرفة في ثلاثة أبعاد رئيسة هي؛ معلومات ميتامعرفية Metacognitive Knowledge تتعلق بالأفراد والمهام والاستراتيجيات. وخبرات شخصية ميتامعرفية Metacognitive Experience. واستراتيجيات ميتامعرفية Metacognitive Strategies تتضمن التخطيط ومراقبة الذات والتقويم.

أ- معلومات ميتامعرفية Metacognitive Knowledge:

يقصد بها المعرفة والمعتقدات المكتسبة والمختزنة في الذاكرة بعيدة المدى، والتي تتعلق بكل من الأفراد والمهام والاستراتيجيات. ويصنفها (ج.هـ. فلافيل) Flavell, J.H. في ثلاثة أنماط فرعية هي:

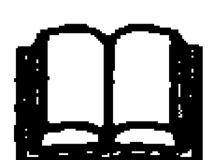
١- معلومات ميتامعرفية تتعلق بالأفراد: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام: الأول معلومات ميتامعرفية داخل الأفراد Within People وتشير إلى وعى التلميذ بنفسه وبغيره في المهام التي يكون فيها أكثر فهما من غيرها؛ كأن يكون على وعى بأنه الأفضل في مادة ما عن غيرها، أو أن زميله يتعلم بطريقة ما أفضل من غيرها. والثاني معلومات ميتامعرفية بين مجموعتين من الأفراد Between People وتشير إلى وعي التلميذ بالمهارات الاجتماعية لدى مجموعتين، والمقارنة بينهما؛ كأن يعتقد أن والديه أكثر إدراكاً لاحتياجاته من الجيران. أما الثالث فهو معلومات ميتامعرفية بين جميع الأفراد Among all People وتشير إلى وعي التلميذ بالمعلومات العامة المتشابهة بين الناس في الفهم؛ مثلما يدرك التلميذ أن الناس قد يفهمون أحياناً، وقد لا يفهمون أحيناً أخرى أو يفهمون بطريقة خطأ.

٢- معلومات ميتامعرفية تتعلق بالمهام: وتتضمن نوعين، الأول يتعلق بنوع وطبيعة المعلومات التي يتعامل بها التلميذ مع المهمة المعرفية. والثاني يتعلق بالمتطلبات التي تحتاجها المهمة.

٣- معلومات ميتامعرفية تتعلق بالاستراتيجيات: وتشير إلى إدراك التلميذ ووعيه بالاستراتيجيات والوسائل التي من خلال استعمالها ينجح في إنجاز المهام المعرفية؛ كفهم موضوع ما أو حل مشكلة.

ب- خبرات شخصية ميتامعرفية Metacognitive Experience:

وفقاً لهذا النموذج فإن الخبرات الميتامعرفية تشير إلى الخبرات المعرفية والتأثيرية Affective التي تتعلق بإدراك التلميذ فجأة بأن فقرة ما غير مفهومة أثناء القراءة؛

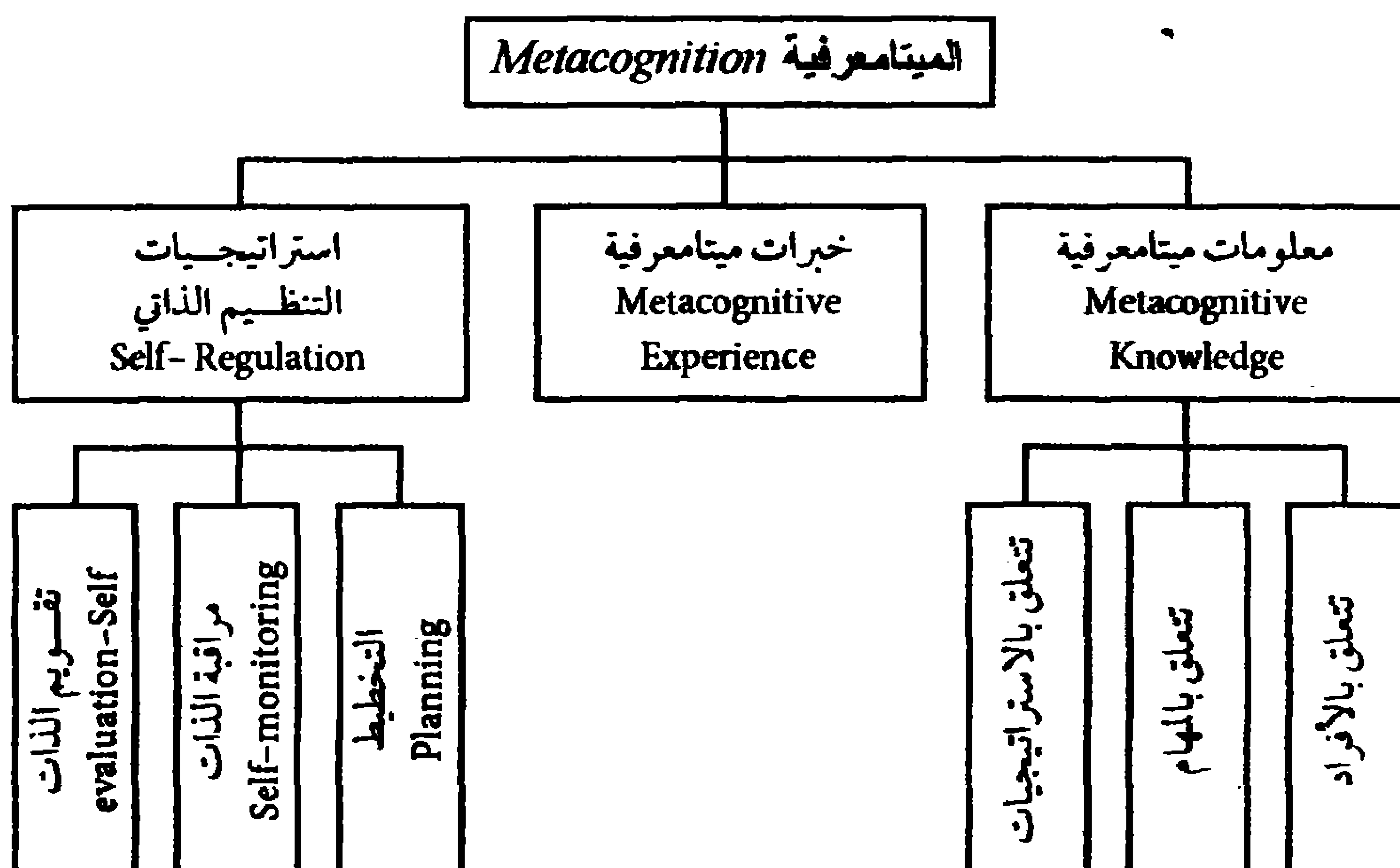


ومن ثم فإن خبرته الشخصية الميتامعرفية تجعله يفاضل بين عدة استراتيجيات لإعادة فهمه للفقرة.

ج- استراتيجيات ميتامعرفية Metacognitive Strategies:

وتتضمن ثلاث استراتيجيات ميتامعرفية هي: التخطيط Planning، المراقبة الذاتية Self-monitoring، التقويم الذاتي Self-evaluation. ويرى Flavell, J.H. أن هذه الاستراتيجيات تمثل بُعدا كُتليا يطلق عليه مصطلح «التنظيم الذاتي» Self – Regulation، مفترضاً أن نمو أنشطة التنظيم الذاتي يرتبط بنمو المعلومات الميتامعرفية، حيث يكمل كل منها الآخر؛ فالمعلومات الميتامعرفية تساعد في توظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي، التي بدورها تؤدي إلى إمداد المعلومات الميتامعرفية بالمعلومات اللازمة(١١٨).

ويمكن التعبير عن نموذج Flavell, J.H. في الشكل التالي:



شكل (٤): نموذج **Flavell, J.H.**

٢- نموذج (ص. ج. باريز وآخرين: ١٩٨٤م) Paris, S.G., et al., 1984:

أما Paris, S.G.; Cross, D.R. & Lipson, M.Y.,1984 فقد صنفوا الميتامعرفة في بُعدين رئيسين؛ أحدهم؛ يتعلق بمعلومات الفرد حول ذاته والتحكم فيها Knowledge& Control of self، والآخر يتعلق بمعلومات الفرد حول المعرفة والتحكم فيها Knowledge& Control of cognition:

أ- معلومات الفرد حول ذاته والتحكم فيها:

يتضمن ثلاثة مكونات فرعية هي:

١- الوعي بالانتباه والتحكم فيه Awareness& Control of Attention: ويقسم الانتباه إلى نوعين: أحدهما لا إرادي سلبي، كالانتباه لصوت مرتفع مفاجئ، والآخر انتباه إرادي يمكن التحكم فيه، يظهر حين إعادة التركيز على مهمة محددة. وتختلف مستويات الانتباه حسب أهمية المهام؛ فحين يكون هدف القراءة هو المتعة والتسلية أو الحصول على فكرة عامة فليست ثمة حاجة للتركيز على التفاصيل، أما إذا كان الهدف من القراءة هو البحث عن الحقائق فإن الانتباه يكون مركزاً على التواريخ والمعلومات ذات الصلة بالحقائق.

٢- الوعي بالاتجاه والتحكم فيه Awareness& Control of Attitude: إن أفكار التلميذ حول موضوع ما يؤثر بدرجة كبيرة على كيفية تناوله لهذا الموضوع، لذا ينبغي على المعلم أن يوجه التلميذ نحو فهم ما يلي:

- أن اتجاهات الفرد تؤثر على سلوكه.
- أن الفرد لديه القدرة على التحكم في هذه الاتجاهات.
- أن تظاهر الفرد بتغيير اتجاهه نحو المهمة يساعده في النجاح فيها.

٣- الوعي بالالتزام والتحكم فيه Awareness& Control of Commitment: أن التزام الفرد نحو المهمة ليس وليد الصدفة، ولكنه يعتبر قراراً من الفرد لوضع كل من

المهارة والإرادة على خطٍ واحد، والالتزام بالمهام الأكاديمية والاستراتيجيات المعرفية في أي وقت؛ وربما هذا هو السبب في النجاح.

ب- معلومات الفرد حول المعرفة والتحكم فيها:

يتضمن مكونين فرعيين هما:

١- معلومات ميتامعرفية Metacognitive Knowledge: وتتضمن ما يلي:

- معلومات تقريرية Declarative Knowledge تضم حقائق ومفاهيم عامة كمعرفة التلميذ أن الهدف من قراءة الجريدة يختلف الهدف من قراءة القصيدة.
- معلومات إجرائية Procedural Knowledge تهتم بكيفية أداء التلميذ للمهام.
- معلومات شرطية Conditional Knowledge تهتم بمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى نجاح التلميذ في استخدام استراتيجية ما، ومقارنة الزمن اللازم لأداء المهارات.

٢- تحكم إجرائي Executive Control: ويتضمن ثلاثة مكونات ميتامعرفية هي:

- التخطيط Planning: اختيار واعي للاستراتيجية التي تحقق هدف الفرد.
- تنظيم الذات Self-Regulation: توجيه السلوك من خلال مراقبة الفرد لمدى تحقيقه للأهداف الفرعية والعامة.
- تقويم الذات Self-Evaluation: يتضمن قياس كل من: الأهداف العامة والفرعية، الموارد اللازمة للمهمة، المعلومات التي تم اكتسابها(١٥٢).

ويمكن التعبير عن نموذج Paris, S.G., et al., 1984 في الشكل التالي:

الميتامعرفة Metacognition

- معلومات الفرد حول ذاته والتحكم فيها *Knowledge& Control of self*
  - الوعي والتحكم في الانتباه *Awareness& Control of Attention*
  - الوعي والتحكم في الاتجاه *Awareness& Control of Attitude*
  - الوعي والتحكم في الالتزام *Awareness& Control of Commitment*
- معلومات الفرد حول المعرفة والتحكم فيها *Knowledge& Control of cognition*
  - معلومات ميتامعرفية *Metacognitive Knowledge*
    - معلومات تقريرية
    - معلومات إجرائية
    - معلومات شرطية
  - تحكم إجرائي *Executive Control*
    - التخطيط
    - تنظيم الذات
    - تقويم الذات

شكل (٥):

نموذج **Paris, S.G., et al., 1984**

٣- نظرية مكونات معالجة المعلومات لـ «روبرت ستيرنبرج[1]»:

Sternberg's information - Processing Components Theory

تركز تلك النظرية على العمليات أو المكونات العقلية المعرفية والميتامعرفية التي تندرج تحت underlie معالجة المعلومات؛ حيث تفترض وجود ثلاثة أنواع من العمليات أو المكونات العقلية التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وهى:

---

(١) يذكر «سيترنبرج» أن نظريته هذه تعتمد على عناصر النظريات الثلاثية لكل من:
١ - Guilford. 1967 (العمليات ـ المحتويات ـ النتائج).
٢ - Cattel. 1971 (القدرة العقلية العامة ـ القدرات العقلية الخاصة ـ العوامل الأولية).
٣ - Rensulli. 1978 (القدرة العقلية فوق المعدل ـ الالتزام بالمهمة ـ الإبداع).

أ - ما وراء المكونات Metacomponents:

وهي عمليات ضبط عليا تستخدم في التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد أو نشاطه العقلي أثناء قيامه بمهمة معينة. ويطلق عليها بعض العلماء مثل (فلافيل: ١٩٧٩م) Flavell, 1979 مصطلح التفكير الميتامعرفي Metacognitive Thinking (في،٧١). ويعتقد (ستيربنرج: ١٩٨٥م) Sternberg,1985 أن التدريب على عمليات ما وراء المكونات يهدف إلى تنمية مهارات التلاميذ في المجالات السبعة التالية:

١- التعرف على المشكلة أو المهمة وتحديدها.

٢- اختيار المكونات العقلية الدنيا (العملية المعرفية) المناسبة لحل المشكلة.

٣- اختيار استراتيجية تجميع المكونات (خطوات تنفيذ العملية المعرفية).

٤- اختيار التمثيل الأعلى (اختيار العمليات الميتامعرفية) التي تضبط تنفيذ الاستراتيجية والعملية المعرفية.

٥- تحديد المصّادر.

٦- مراقبة الذات أثناء تنفيذ المهمة.

٧- الإفادة من التغذية الراجعة Feedback(١٦٧).

كما يرى (ر. ستيرنبرج) .Sternberg, R أن كيفية توزيع الوقت المناسب حسب نوع العمل الذي يقوم به الفرد يعد من العمليات الميتامعرفية، ويشير أيضاً إلى أن هناك اعتقاداً سائداً بأن الأشخاص الأكثر ذكاءً غالباً ما يكونون أكثر سرعة في أداء الأعمال التي يقومون بها، وهذا اعتقاد خطأ، ذلك أن السرعة المطلقة في أداء عمل ما ليست مقياساً جيداً للذكاء، وإنما كيفية توزيع الوقت المتاح تبعاً لصعوبة العمل نفسه هو مقياس أكثر دقة وصدقاً لقياس الذكاء(في،٦٥).

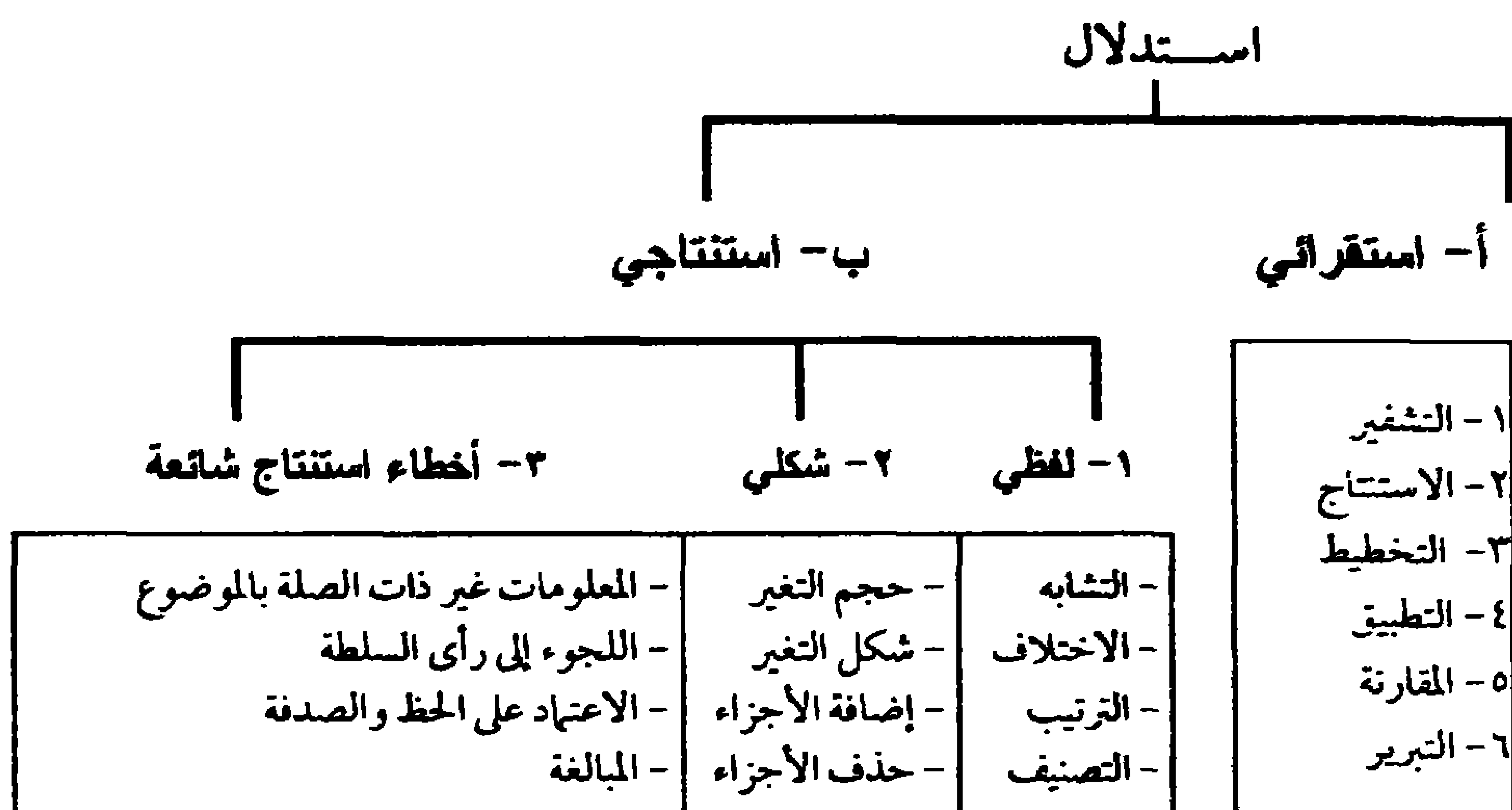
ب - مكونات الأداء[1] Performance Components:

هي عمليات عقلية تقع في المستوى التالي لمستوى الميتامعرفة، ولكنها تختلف عنها في أنها كثيرة ومتنوعة وتختلف باختلاف القدرة المقاسة؛ فمثلا القدرة على الاستدلال الاستقرائي Inductive Reasoning - والتي تقاس عادة باستخدام اختبار المصفوفات المتدرجة - فإن الأداء على هذا الاختبار يتضمن بعض العمليات العقلية الخاصة مثل التسجيل، المقارنة، التطبيق، الاستدلال... إلخ، وهذه العمليات تختلف عن عمليات أخرى أكثر بساطة تتضمنها قياسات عقلية أخرى مثل قياس زمن الرجع الاختياري(٦٥). وتستخدم عمليات الأداء في تنفيذ الاستراتيجيات والخطط المختلفة التي تم إعدادها وصياغتها وتشكيلها بواسطة عمليات ما وراء الأداء (الميتامعرفة).

وعلى الرغم من أن مكونات الأداء يفترض أنها كثيرة جدا Very Large إلا أن (ر. ستيرنبرج) Sternberg, R. يميل لأن ينظمها في مجموعات فرعية لتناسب المهام العقلية المتعددة مثل عمليات استنتاج Inferring العلاقات بين المثيرات، وعمليات تطبيق Applying العلاقات التي تم استنتاجها سابقا على مثيرات جديدة، وعمليات عمل خرائط تخطيطية Mapping للعلاقات بين المثيرات(١٧٣). كما يرى أن التدريب على عمليات الأداء يتم من خلال المكونات الفرعية لكل من الاستدلال الاستقرائي، والاستنتاجى والتي يمكن توضيحها في الشكل التالي:

---

(١) يصف «ستيرنبرج، ١٩٨٨م» مكونات ما وراء الأداء بـ «العمليات ذات الياقة البيضاء» White collar processes مقارنة مع مكونات الأداء الفعلي التي وصفها بـ «العمليات ذات الياقة الزرقاء» Blue collar processes للدلالة على مستوى النشاط العقلي أو مهارات التفكير التى يقوم بها كل من هذين المكونين(٧١).



شكل (٦): مكونات الأداء للاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي في نظرية «ستيرنبرج»

يتضح من الشكل (٦) ما يلي:

أ - يظهر في القسم الأيمن الاستدلال الاستقرائي Inductive Reasoning: الذي يتضمن تدريب التلاميذ على العمليات المعرفية التالية:

١ - التشفير Encoding: يقصد به التعرف على المثيرات واسترجاع المعلومات المناسبة من الذاكرة طويلة المدى.

٢- الاستنتاج Inference: التعرف على العلاقات الأساسية بين مفهومين في الفقرة.

٣- التخطيط Mapping: ويعنى التعرف على العلاقات الثانوية بين العلاقات الرئيسة في الفقرة.

٤ - التطبيق Application: يعنى الاحتفاظ بالعلاقات التي تم استنتاجها من الفقرة وتخزينها لاستخدامها في فهم الفقرة بصفة عامة.

٥ - المقارنة Comparison: تشير إلى تقييم كيفية اختلاف الإجابة متعددة الاختيارات من شخص لأخر.

٦- التبرير Justification: يشير إلى مقارنة الاختيار الأفضل Preferred Option بالاختيار النموذجي واعتباره أفضل اختيار.

ب- أما القسم الأيسر فيعرض الاستدلال الاستنتاجي Deductive Reasoning: وتدريب التلاميذ عليه يركز على العلاقات التي يمكن أن تتضمن الأنواع الثلاثة التالية:

١- الاستنتاج اللفظي Verbal: ويتضمن تدريب التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي على العلاقات اللفظية التالية: المماثلة Similarity، التضاد، الترتيب التنازلي Subordination Contrast، الترتيب التصاعدي Super ordinations، التناظر Co-ordination، التساوي Equality، علاقة الجزء إلى الكل Part-whole، علاقة الكل إلى الجزء Whole-part، التنبؤ Predication، الإكمال (الإغلاق) Completion، الكلمة Word، علاقات ليس لها معنى No semantic.

٢- الاستنتاج الشكلي Figural: ويتضمن تدريب التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي على العلاقات الشكلية التالية: حجم التغير Size change، شكل التغير Shape change، لون التغير Shading change، حد التغير Border change، إضافة الأجزاء Addition of parts، حذف الأجزاء Deletion of parts، تغيير الأجزاء Transformation of parts، استبدال الأجزاء Permutation of parts، دوران الأجزاء وانعكاسها، الإغلاق الكلي Gestalt completion.

وفى هذا النوع من التدريب يتلقى التلاميذ ذوو صعوبات الفهم القرائي أعداداً كبيرةً من القياسات الشكلية واللفظية، وسلسلة من التصنيفات، ومصفوفة من المشكلات تتضمن هذه العلاقات الاستنتاجية الخاصة.

٣- أخطاء الاستنتاج الشائعة Inferential Fallacies وتدريب التلاميذ ذوو صعوبات الفهم القرائي على هذا النوع من عمليات الأداء يتضمن تعريفهم بالأخطاء الشائعة للاستنتاج ومنها ما يلي:

١- النموذجية Representativeness: الاعتقاد الخطأ بأن أسباب بعض الأحداث يجب أن تتماثل أو تتشابه مع أسباب هذا الحدث.

٢- الاستنتاجات التي ليس لها علاقة بالموضوع Irrelevant Conclusions: وتعني إعطاء استنتاجات غير متعلقة بالنص القرائي.

٣- الاعتماد على الحلول المتاحة Availability: أي قبول التلميذ لأول إجابة أو تفسير يطرأ على ذهنه أو يأتي إلى عقله.

٤- المرشح العقلي Mental Filter: يقصد به اختيار جزء صغير من النص وتركيز الانتباه عليه دون بقية النص.

٥- الاستدلال الانفعالي: استخدام الانفعالات الشخصية لتفسير موقفٍ ما.

٦- البرهان الموجه إلى مشاعر الفرد أي الهجوم على شخصية الفرد.

٧- الانفصالي Division: الاعتقاد بأنه طالما الكل صحيحاً فإن أجزاء هذا الكل من الضروري أن تكون صحيحة أيضاً.

٨- التركيب Composition: الاعتقاد بأن صحة الأجزاء يترتب عليه صحة الكل.

٩- العنونة Labeling: استخدام التلميذ لعناوين النصوص في التبرير.

١٠- التعميم المندفع Hasty Generalization: إصدار حكم عام من الحالات الشاذة أو المتطرفة (التعميم من شواذ القاعدة).

١١- الحظ كمهارة أساسية: الاعتقاد بأن أحداث الصدفة يمكن التحكم فيها.

١٢- تصور الأحداث على أنها ذات قوة بشرية Personalization: النظر إلى الشخص نفسه على أنه المسئول الرئيس عن حدوث أشياء خارجة عن إرادة هذا الشخص (الكرامات).

١٣- اللجوء إلى رأى السلطة Appeal to Authority: الاعتقاد بأن لجوء التلميذ إلى رأى المعلم يبرر تفسير رؤيته.

١٤- المبالغة في التكبير أو التقليل Magnification/Minimization: المبالغة في أهمية الخصائص السالبة، أو التقليل من أهمية الجوانب الإيجابية للشخص.

١٥- العبارات الواجبة Should Statements: الاعتقاد بأن استخدام الالتزام الخُلُقي Moral Imperative هو الاستدلال الوحيد لسلوك الفرد.

١٦- السبب الكاذب False Cause: الاعتقاد بأن العلاقة السببية تستنتج فقط من التقارب الزمني.

١٧- الفصل غير الصحيح Invalid Disjunction: الاعتقاد بوجود حَلَّين ممكنين فقط لمشكلة لها حلول عديدة مختلفة.

١٨- البرهان القائم على رأى الأغلبية Argumentum ad Populism: الاعتقاد بأن أي شيء اتفق عليه معظم الزملاء يوشك أن يكون صحيحاً.

١٩- البرهان القائم على التجاهل Arguments from Ignorance: البرهنة على بعض الأشياء فقط لأنها لم يثبت خطأها(١٦٧).

جـ- مكونات اكتساب المعرفة Knowledge acquisition components:

وفى هذا النوع من المكونات يركز (ر. ستيرنبرج) Sternberg, R. على الكيفية التي يكتسب بها الفرد معلوماته، وكيف يوظفها عند تعلُّم المواقف الجديدة. وهنا يختلف (ر. ستيرنبرج) Sternberg, R. عن بعض النظريات المعرفية في تحديد أهمية المعلومات المكتسبة لدى الفرد؛ فبينما يركز أصحاب هذه النظريات (م. كي: ١٩٧٨م)، ف. كيل: ١٩٨٤م) Chi, M., 1978; Keil, F., 1984 على كم ونوع المعلومات السابقة التي اكتسبها الفرد من قبل، فإن نظرية (ر. ستيرنبرج) Sternberg, R. تؤكد جانباً آخرَ وهو كيف يكتسب الفرد معلوماته وكيف يستخدمها في المواقف

الجديدة(في،٦٥). أي أن مكونات اكتساب المعرفة هي عمليات تستخدم لتعلُّم واكتساب معلومات جديدة وربطها بالمعلومات السابقة، ويحدد (ر. ستيرنبرج) Sternberg,R. تلك المكونات في العمليات الثلاث التالية:

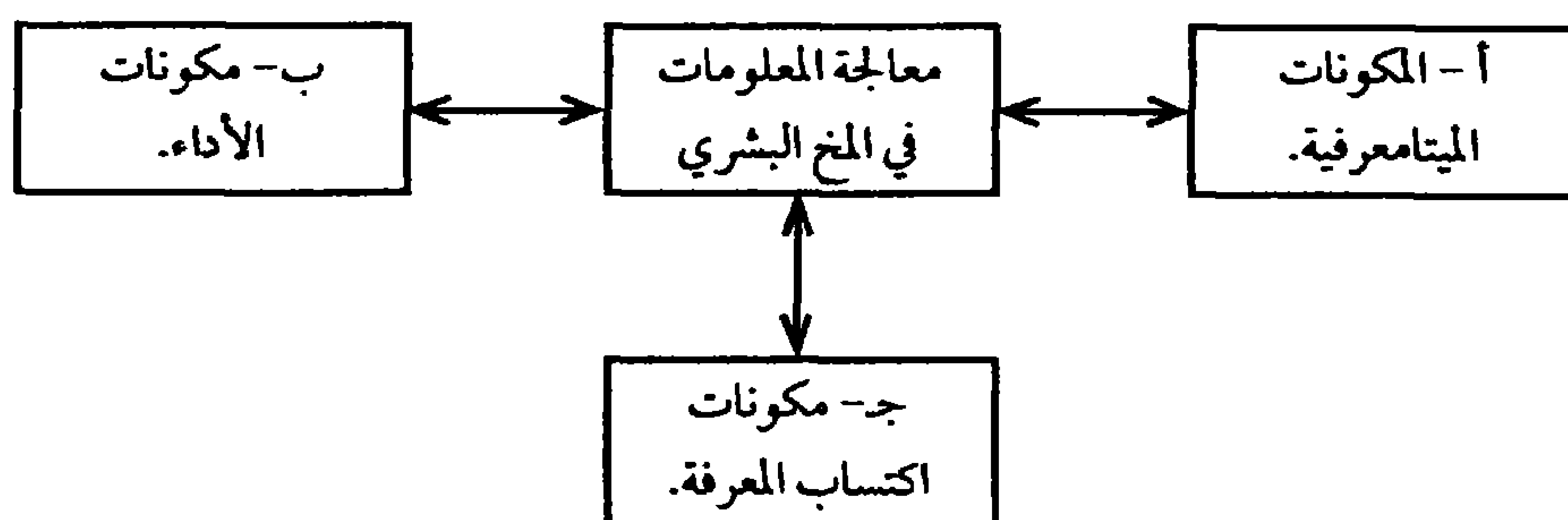
١) توضيح المعنى determine meaning وتتضمن ما يلي:

- التشفير الانتقائي Selective Encoding وهى عملية تختص بتحديد المعلومات المرتبطة بالموضوع من المعلومات غير المرتبطة بالموضوع.
- التركيب الانتقائي Selective Combination ويعنى تجميع المعلومات التي تم تحديدها في شكل متكامل.
- المقارنة الانتقائية Selective Comparison التي من خلالها يتم ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة المختزنة في الذاكرة.

٢) التلميحات السياقية Contextual Cues وما يقابلها من إشارات.

٣) التلميحاث النصية Textual Cues التي تؤثر في فهم التلميحات السياقية(١٧٣).

ويمكن التعبير عن نظرية مكونات معالجة المعلومات عند «ستيرنبرج» في الشكل التخطيطي التالي:



شكل (٧): تصور مقترح للعلاقة بين مكونات معالجة المعلومات في نظرية «ستيرنبرج».



▣ والبرنامج المقترح يعتمد نظريا على العمليات الثلاث لنظرية مكونات معالجة المعلومات وذلك على النحو التالي:

أ) العمليات الميتامعرفية: حيث يتم تدريب التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي على العمليات الميتامعرفية التالية:

* التخطيط: تحديد الأهداف، تحديد خطوات الحل.
* مراقبة الذات أثناء إنجاز المهمة.
* تقييم الذات وتقييم المهمة.

ب) العمليات المعرفية: حيث يتم تدريب التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي على العمليات المعرفية التالية:

* الاستنتاج اللفظي: الذي يركز على علاقات الترتيب التصاعدي/ التنازلي، التناظر، الترادف، التضاد، الجزء إلى الكل، الكل إلى الجزء، المقارنة....
* اكتشاف أخطاء الاستنتاج: مثل الاستنتاجات غير ذات الصلة بالموضوع، اللجوء إلى رأى السلطة، اللجوء إلى رأى الأغلبية، اللجوء إلى العاطفة.

ج) عمليات اكتساب المعرفة: ويتم تدريب التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي على العمليات التالية:

* التشفير الانتقائي: تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع.
* المقارنة الانتقائية: ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة والمختزنة في الذاكرة باستخدام استراتيجية بناء المعنى المعرفي[1] KWLs .

٤- نظرية المخططات المعرفية Schema Theory:

يفترض أنصار تلك النظرية أن الفهم القرائي ليس حفظاً عن ظهر قلب، وإنما هو عملية يستخدم فيها القارئ المعرفة الموجودة بالفعل في مخططاته المعرفية

(١) انظر وصف تلك الاستراتيجية ص٢٣٥، الجزء الخاص بالبرنامج.

لترجمة النص بهدف الحصول على المعنى وتفسيره. وأنه إذا ما استطاع القارئ فك شفرة الكلمات بدقة وطلاقة فإن النتيجة الأوتوماتيكية (الآلية) المترتبة على ذلك هي الفهم(١٤). وإذا لم يحدث ذلك، فإن القارئ يعاني من صعوبة في الفهم القرائي. ومن ثم تحاول تلك النظرية تفسير صعوبات التعلّم النوعية في الفهم القرائي في ضوء ثلاثة عناصر متفاعلة وهي:

١- خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية.

٢- استجابة القارئ الميتامعرفية للنص قبل القراءة، وأثناءها، وبعدها.

٣- معرفة القارئ بالسياق سواء كان حقيقي أو خيالي(١٠٥).

وتفترض تلك النظرية أن صعوبات التعلّم النوعية في الفهم القرائي قد ترجع إلى ضعف المعرفة السابقة للقارئ، وافتقاره إلى الاستراتيجيات الميتامعرفية للفهم القرائي المتضمنة التخطيط، ومراقبة الفهم، وتقييم التعلّم(٣١).

وتنطلق تلك النظرية من عدة افتراضات أساسية ارتبطت بالتوجهات الأساسية لهذه النظرية، يمكن تحديدها فيما يلي:

أولاً: إن ما يعرفه القارئ بالفعل يؤثر على ما سيتعلمه ويفهمه من القراءة. فالخلفية المعرفية Background Knowledge للقارئ تحدد التفسيرات التي سيحصل عليها من النص، حيث تتفاعل تلك المعرفة السابقة للقارئ مع النص وينتج عن ذلك معنى سيكولوجي(١٤٤). وتفترض تلك النظرية أن كل معرفة تختزن في وحدات تعرف بأنها مخططات معرفية، وكل مخطط معرفي عبارة عن «عبوة من المعرفة» يلخص ما يعرفه الفرد عن المفهوم، وكل المعلومات الأخرى التي ترتبط بهذا المفهوم١. أي أن المخططات المعرفية عبارة عن سلسلة مرئية من المفاهيم. وتفسر تلك النظرية صعوبة الفهم القرائي بأنها قد ترجع إلى فقد بعض المعلومات في المخطط المعرفي للمفهوم

(١) فعلى سبيل المثال: المخطط المعرفي الذي يتعلق بمفهوم «الزرافة» Giraffe ربما يشتمل على معلومات عن الطعام الذي تأكله الزرافة، وأين تعيش، وكيف تشرب... إلخ.

ووجود ثغرات، ومن ثم فالعلاج يتطلب إضافة معلومات جديدة لتعديل المخطط المعرفي، كما يمكن استثارة أكثر من مخطط معرفي في آن واحد(١٠٥).

ثانياً: إن كلا من: عمليتي استنتاج البيانات، واستنتاج المفهوم ضروريتان للفهم القرائي للنص كما يلي:

أ - ففي عملية استنتاج البيانات Data-Driven يستخدم القارئ استراتيجية «من أسفل - إلى أعلى» «Bottom-Up» ومن خلالها ينتبه القارئ للنص، ثم يبحث عن المخططات المعرفية التي يتم فيها ملاءمة المعلومات الجديدة، فيراقب القارئ المعلومات من أسفل إلى أعلى(١٤٤). حيث يستقبل المدخلات من المستوى الأدنى للقراءة (وهو تفسير الرموز) إلى المستويات العليا وهى معرفة وفهم المعنى. وهذا التدفق ينظر إليه على أنه قليل التأثر بالمعلومات المختزنة في المخططات المعرفية (الذاكرة)، ووفقاً لهذا التدفق يفترض (ب. جوخ: ١٩٧٢م) Gough, P., 1972 أن القارئ يتبع خمس مراحل وهى: التركيز البصري Eye Fixation، واستيعاب المثير البصري، والتعرف على الحرف، والتمثيل الفونولوجي Phonological Representation، وفهم الكلمات بشكل تسلسلي من اليسار إلى اليمين (أو من اليمين إلى اليسار) وفى هذه الحالة فإن القارئ لا يقوم بالتخمين وإنما ينتقل بين الجملة حرفاً بحرف، وكلمة بكلمة(في،١٠٥). أما (أ. روس: ١٩٧٦م) Ross, A., 1976 فيرى أن الفهم القرائي يتطلب تدفقاً من أسفل إلى أعلى يمر بمراحل خمس هي: الانتباه الانتقائي Selective Attention للمثيرات البصرية، ثم الفحص المتتالي Sequential Scanning من خلال حركات العين المنتظمة من اليسار إلى اليمين أو العكس، ثم التمييز Discrimination، ثم فك الشفرة Decoding، ثم الفهم القرائي وهو الهدف الأساسي للقراءة(١٥٨).

ب- وعلى النقيض من ذلك، فإن عملية استنتاج المفهوم Concept-Driven يتطلب من القارئ أن يستخدم استراتيجية من «أعلى إلى أسفل» «Top-Down» حيث يعتمد القارئ على خلفيته المعرفية في فهم وتفسير النص وعمل الاستنتاجات

ولا يولى أهمية لفك الشفرة ـ ومن ثم فإن سرعة تكوين المفهوم تكون أعلى من سرعة إدراك الكلمة(١٠٥). **والتلميذ ذو صعوبة التعلّم في الفهم القرائي يميل إلى المبالغة في الاعتماد على استراتيجية «من أعلى ـ إلى أسفل» أو عملية** الاستنتاج من النص والتي ينتج عنها استنتاجات لا يجيزها النص، حيث يتوقع التلميذ أهدافاً معينة، ثم يدعو المخططات المعرفية له للبحث عما هو مهم في النص(١٤٤).

ثالثاً: إن قدرة القارئ على معالجة النص معالجة ميتامعرفية تسهم إسهاماً فعالاً في الفهم القرائي للنص؛ حيث يستجيب القارئ للنص في مراحل ميتامعرفية مختلفة من التخطيط، وعمل المسودات Drafting والتحرير والتنقيح والتقييم. وهذا يتطلب من القارئ أن يستخدم استراتيجية «قبل ـ أثناء ـ بعد القراءة» Before, During, After Reading strategy كما يلي:

أ- خطوة «قبل القراءة» تمثل البنية المكبرة Macro-Structure أو النمط التنظيمي الشامل الذي يهدف إلى ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، والتنبؤ بخلاصة ما سوف يحتويه النص، وسؤال الذات، والتخطيط القبلي للمفردات الجديدة، وكل ذلك ينشط المخططات المعرفية الموجودة عند القارئ. فضلا عن أن القارئ من خلال تلك الاستراتيجية يحدد الغرض من القراءة، ومعدل القراءة المناسبة ويختار الاستراتيجية الملائمة.

ب- أما خطوة «أثناء القراءة» فمن خلال استخدامها يبدأ القارئ في صقل وتنقيح التنبؤات المبكرة والفروض، ويلاحظ ما هو هام وما ليس هام، وما هو واضح وما ليس واضحاً، ويحدد المعلومات ذات الصلة أو ذات العلاقة بالموضوع وقد يستخدم القارئ أي استراتيجية من الاستراتيجيات المتعددة في التشفير واسترجاع ما يقرأه؛ كوضع خطوط تحت المفاهيم الأساسية Underlining، والكتابة بحروف مائلة أو ثقيلة واستخدام الأقواس والملاحظات الهامشية، وتفصيل النص Elaborating. وحينما يكون النص غامضاً، قد يندمج القارئ في

بعض الأنشطة الإبداعية مثل إنتاج مصفوفة Matrix Outlining، واستراتيجيات اتخاذ الاستعدادات المناسبة Fix-Up strategies.

جـ- بينما خطوة «بعد القراءة» تساعد القارئ على انتقاء المعلومات الهامة وتحقيق التكامل بينها والتي توجد في أجزاء مختلفة من النص، وتساعد القارئ على تقييم أدائه القرائي، وتعتمد تلك الاستراتيجية على الهدف أو الغرض من القراءة وهى تقييم للأهداف التي سبق وأن حددها القارئ في مرحلة ما قبل القراءة(٣١).

كما تفترض تلك النظرية أن التلميذ ذا صعوبة الفهم القرائي يفتقر إلى هذه الاستراتيجيات الميتامعرفية للفهم القرائي، ولعلاج تلك الصعوبة يقترح أنصار تلك النظرية أن تُهيأ الفرصة للتلاميذ لتعلُّم استراتيجيات القراءة والترميز ليستخدمها قبل القراءة وأثناءها وكذلك تعلُّم الاستراتيجية الأكثر ملاءمة لمهام الفهم القرائي ولخصائص النص. وينبغي أن تقدم المحكات التي يحكم في ضوئها التلاميذ على أنفسهم وتقييم مدى فهمهم للنص(٣٣).

رابعاً: إن القارئ كلما عالج النص معالجة عميقة؛ أصبح قادراً على فهمه وتَذَكُّرَه؛ والمعالجة العميقة للنص تتضمن عمل استنتاجات، وإعادة صياغة النص بلغة القارئ الشخصية، وربط أهدافه الخاصة بأهداف النص، والتعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع[1]، والتلاميذ ذوو صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي يفتقرون إلى استخدام تلك الاستراتيجيات(١٤٤).

ويضيف (س. كلافام: ١٩٩٦م) Clapham, C., 1996 أن المعالجة العميقة للنص تعتمد على المخططات المعرفية للقارئ والتي تحتوى على المعلومات التي تم استخلاصها من الأحداث التي مر بها الفرد، ونظراً لتشابه خبرات قليل من الناس، فإن المخططات المعرفية عُرْضَةٌ لأن تصبح شاذة. وهذا هو السبب الذي يجعل اثنين يقرآن مادةً أو موضوعاً واحداً ويفسرانه أو يفهمانه بشكلٍ

(١) مثال: ركب الرجل الجائع سيارته.... أ- وذهب إلى المطعم، ب- وأنطلق بها مسرعا. فالمعلومات الدقيقة وثيقة الصلة بموضوع هذه الجملة هى «وذهب إلى المطعم».

مختلف. ووفقاً لنظرية المخططات المعرفية فإن القارئ يضع فروضاً عن التفاعل بين مخططاته المعرفية والمعلومات المتعلقة بالنص، وهذه الفروض يتم تعديلها أو التخلص منها على مراحل، ويمكن القول بأن القارئ قد فهم النص حينما يستطيع تشكيل مخطط معرفي يقدم تفسيراً مترابطاً للنص المكتوب.

خامساً: إن السياق الذي تحدث فيه عملية القراءة يؤثر على ما سوف يتم فهمه واسترجاعه: فالمخططات السياقية Contextual Schemata تشير إلى معرفة القارئ عن السياق الذي - يعبر عن العالم الحقيقي أو الخيالي- يساعد القارئ في فهم واسترجاع ما تمت قراءته(١٠٥). كما أن السياق يؤثر على حكم القارئ على أهمية عناصر النص. والهدف من القراءة هو جزء من السياق القرائي. وأوضح Anderson, R., & Pichert, J., 1978 أن التلاميذ يفسرون النصوص بشكل مختلف حينما نقدم لهم السياق في منظور مختلف(١)(١٤٤).

ويشير كل من (م. ريتشك، ج. كالدويل: ١٩٩٦م) Richeck, M., & Calduwell, J., 1996 إلى أن تلك العوامل تتفاعل معاً (المعرفة السابقة للقارئ وخصائصه العقلية والانفعالية والاستجابة الميتامعرفية للقارئ، والسياق الذي تحدث فيه عملية القراءة) في كيفية بناء المعنى للموضوع الذي يقرأه التلميذ، وإذا وجد التلميذ أن المعلومات الموجودة في النص تتناقض مع ما لديه من معلومات، هنا يعاني من مشكلة في الفهم القرائي(١٥٦).

ونظراً لأن تلك النظرية تفسر صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائي بأنها ترجع إلى ضعف الخلفية المعرفية للتلميذ التي تمكنه من معالجة المعلومات وتحليلها وتنظيمها. بالإضافة إلى افتقاره إلى الاستراتيجيات الميتامعرفية التي تتضمن التخطيط، ومراقبة الفهم، والتقييم، فإن البرنامج المقترح يهدف إلى تعليم التلاميذ بعض العمليات المعرفية بالإضافة إلى تدريبهم على ممارسة استراتيجيات بناء المعنى المعرفي وبعض الاستراتيجيات الميتامعرفية.

(١) مثال: مشترى البيت واللص: فالمعلومات السياقية الموجودة في المخططات المعرفية والتي تعلمها الفرد وتذكرها عن «مشترى البيت» تتعلق بمشكلة العيش في البيت. بينما المعلومات التي تم تعلمها عن «اللص» فهي تتعلق بمشكلة الأمن والتأكد من الأبواب والنوافذ...

٥- نموذج أبعاد التفكير لـ (روبيرت مارزانو وآخرين)[1] Marzano,R., et al. 1988:

يمثل نموذج أبعاد التفكير إطاراً لوصف ومراجعة النظريات والبحوث التي اهتمت بتعليم التفكير ويتضمن هذا النموذج أبعاداً خمسة وهى:

البُعد الأول: الميتامعرفة:

وتعنى أن يكون الفرد واعياً بتفكيره، والتركيز على الميتامعرفة يعنى أن يهيئ الباحث للتلاميذ الفرص للسيطرة على الأعمال العقلية وتحمل المسئولية نحو أداء هذه الأعمال. وتتضمن الميتامعرفة مكونين هما:

أ - الوعي بالذات: وتتضمن وعى الفرد بالتزامه بالمهمة التي يقوم بها، وباتجاهاته نحوها؛ ووعيه باتجاهه نحو قيمة المهمة، وقدرته على أدائها وقيمة الجهد المبذول فيها. وأيضاً مراقبة الفرد لمستوى انتباهه نحو المهمة حتى ولو لم تكن المهمة مشوقة.

ب- الوعي بالعملية العقلية: وتتضمن كلا من: التخطيط (الاختيار المتعمد لاستراتيجيات تحقيق الأهداف)، والتنظيم (مراجعة مدى التقدم نحو إحراز الأهداف الرئيسة والفرعية وتعديل السلوك إذا لزم الأمر)، التقييم الذي يحدث أثناء مراحل عملية التعلم (تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة؛ هل فهمت ما قرأته الآن؟).

البُعد الثاني: التفكير الناقد والابتكارى:

ويتجه التفكير الناقد نحو التقييم، والمفكر الناقد يولد طرقاً لاختبار القضايا التي يدور حولها النقاش. ويقسم هذا النموذج مكونات التفكير الناقد إلى نمطين رئيسين: مهارات Skills كالتركيز على السؤال، وتحليل الحجج وتقويمها، والحكم على مصداقية المصدر. والنزعة Disposition نحو التفكير الناقد كالتفتح العقلي، أخذ الموقف الكلى في الاعتبار....

(١) تم نشر هذا النموذج عام ١٩٨٨م تحت عنوان: Dimensions of Thinking: A framework وقام بنشره ASCD. for curriculum and instruction.

البُعد الثالث: عمليات التفكير التي تهدف إلى اكتساب المعرفة وإنتاجها:

ويتضمن كل من: عمليات اكتساب المعرفة كالفهم، وتكوين المفهوم، وتكوين المبدأ. وعمليات إنتاج المعرفة أو تطبيقها كالصياغة، وحل المشكلات، والبحث. وعمليات مشتركة في اكتساب المعرفة وإنتاجها وتتضمن الخطاب اللفظي. غير أن هذه العمليات لا تحدث في الواقع بنفس الترتيب ولكنها تتفاعل بطريقة دينامية وتبادلية Interactive وتساعد عمليات اكتساب المعرفة كالفهم في بناء أساس التعليم في فروع المعرفة الأخرى.

البعد الرابع: مهارات التفكير الأساسية (أدوات التفكير):

إن مهارات التفكير الأساسية تعد عمليات على المستوى المصغر البسيط بالمقارنة بعمليات التفكير المركبة وتعمل على خدمتها؛ فأثناء انغماس التلميذ في عملية الفهم مثلا فإنه يستخدم العديد من مهارات التفكير الأساسية مثل الملاحظة والمقارنة والتصنيف وتحليل العلاقات...ويطلق «مارزانو ورفاقه» على مهارات التفكير الأساسية مصطلح أدوات التفكير وتتضمن ما يلي:

أ- مهارات التحديد: ١- تحديد المشكلة. ٢- تحديد الأهداف. ب- مهارات جمع المعلومات: ٣- الملاحظة. ٤- صياغة الأسئلة. جـ- مهارات التذكر: ٥- الترميز. ٦- الاستدعاء. د- مهارات تنظيم المعلومات: ٧- المقارنة. ٨- التصنيف. ٩- الترتيب. ١٠- التمثيل.	هـ- مهارات تحليل المعلومات: ١١- تحديد المكونات. ١٢- تحديد العلاقات وأنماطها. ١٣- تحديد الأفكار الرئيسة. ١٤- تحديد الأخطاء. و- مهارات توليد المعلومات: ١٥- الاستنتاج. ١٦- التنبؤ. ١٧- تطوير الفكرة. ز- مهارات تكامل المعلومات: ١٨- التلخيص. ١٩- إعادة البناء. حـ- مهارات تقييم المعلومات: ٢٠- تحديد المحكات. ٢١- التأكد.

شكل (٨): أدوات التفكير الأساسية في نموذج أبعاد التفكير

ويتضح من الشكل (٨) ما يلي:

أ- إن الفرد يستخدم مهارات التحديد حينما يواجه مشكلة عدم الفهم، وتساعد هذه المهارات المتعلِّم على تركيز انتباهه نحو كم محدد منتقى من المعلومات وتجاهل الباقي.

ب- أما مهارات جمع المعلومات فتستخدم في جمع المعرفة اللازمة لمعالجة المعلومات، أو جمع المعلومات اللازمة للإجابة عن سؤال ما.

جـ- وينغمس المتعلم بوعي في مهارات التذكر لتخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى واسترجاعها.

د- أما مهارات التنظيم فتستخدم في ترتيب المعلومات حتى يمكن فهمها كما تستخدم في بناء المعلومات وملاحظة الفروق وتحديد السياقات.

هـ- وتستخدم مهارات التحليل في توضيح المعلومات الراهنة بفحص أجزائها، وعلاقتها ببعضها البعض وبالكل، ومن خلالها يستطيع المتعلِّم أن يميز الأسباب والافتراضات.

و- والمهارات التوليدية يستخدم من خلالها التلميذ المعرفة السابقة في إنتاج معلومات تتجاوز ما هو معطى؛ أي إنتاج إجابات لأسئلة معلوماتها غير موجودة في النص.

ز- أما مهارات التكامل فتتطلب أن نضع الأجزاء جنباً إلى جنب؛ أي ترتيب كلمات لتكوين جُملة مفيدة، أو ترتيب جُمل لتكوين فقرة لها معنى.

ح- وأخيراً تتضمن مهارات التقييم تقدير مدى معقولية وجودة الأفكار.

البُعد الخامس: المعرفة بمجال معين:

هذا البُعد متمم للأبعاد الأربعة السابقة، لأن تعليم التفكير باستخدام الأبعاد السابقة لا يمكن أن يتم بدون محتوى للتعلُّم. ويقترح «مارزانو ورفاقه» أنه عند تعليم

التلاميذ محتوى معين ينبغي أن تتدعم معرفتهم الميتامعرفية وقدرتهم على التحكم في الذات وفى العملية العقلية، وأن يستخدموا مهارات ونزعات التفكير الناقد لكي يعمقوا ويثيروا فهمهم للمحتوى، وأخيراً ينبغي أن تستخدم عمليات التفكير كمنظم أساسي، كما تستخدم مهارات التفكير الأساسية كأدوات في إنجاز الأعمال(٥٢).

والبرنامج المقترح يعتمد على نموذج أبعاد التفكير كما يلي:

البعد الأول: تدريب التلميذ على الوعي بالالتزام بالمهمة التي يقوم بها، وبقدرته على أدائها. وأيضاً الوعي بالتخطيط، و التقييم.

البعد الثالث: التركيز على عمليات اكتساب المعرفة المتمثلة في الفهم.

البعد الرابع: التركيز على أدوات التفكير الأساسية كتحديد الأهداف، وجمع المعلومات من مصادرها، وتنظيم المعلومات (المقارنة - التصنيف - الترتيب)، وتحليل المعلومات (تحديد أنماط العلاقات المختلفة - تحديد الأخطاء - تحديد الأفكار الرئيسة).

أما **البعد الخامس** فيتحدد بمحتوى جلسات البرنامج التي قد لا ترتبط بمحتوى دراسي معين.

٦- نموذج الزيات المعرفي لتفسير صعوبات التعلّم (١٩٩٨م):

ينطلق هذا النموذج من عدة افتراضات أساسية تتمثل فيما يلي:

١- تختلف خصائص البناء المعرفي لذوى صعوبات التعلُّم كماً وكيفاً (أو مستوى ومحتوى) عنها لدى أقرانهم العاديين في نفس المدى العمري.

٢- يمكن عزو الفروق الفردية بين ذوى صعوبات (الفهم القرائي) والعاديين في استراتيجيات معالجة المعلومات إلى البنى المعرفية الفارقة لديهم.

٣- تعتمد كفاءة أو فاعلية التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات على تفاعل مكونات أو عمليات تجهيز المعلومات مع محتوى البناء المعرفي بخصائصه الكمية والكيفية.

٤- تنشأ صعوبات (الفهم القرائي) نتيجةً لفشلِ التلميذ في الاحتفاظ بالمعلومات أو معالجتها أو تخزينها أو توظيفها واستخدامها، أو فشل التلميذ في اشتقاق الاستراتيجيات الملائمة، أو إلى ضعف كفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات، ولا ترجع تلك الصعوبات إلى قدرات التلميذ أو لإمكانياته العقلية.

٥- تختلف قدرة ذوى صعوبات (الفهم القرائي) عن العاديين على إحداث ترابطات بين الوحدات المعرفية التي تكون البناء المعرفي لصالح العاديين.

٦- تخضع العلاقات البينية بين: البنية المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والذاكرة العاملة، أو كفاءة نظام تجهيز ومعالجة المعلومات، وكفاءة التمثيل المعرفي لنموذج سببي يفسر هذه العلاقات.

ويركز التوجه الأساسي لهذا النموذج على دور كل من عمليات اكتساب المفاهيم والعمليات والاستراتيجيات المعرفية ونظم تجهيز المعلومات في التعلُّم المعرفي القائم على عمليات المعالجة من ناحية، وعلى اعتبار أن التعلُّم نوع من النشاط العقلي المعرفي يتأثر بكل من المعرفة السابقة، وأساليب اكتسابها، والاحتفاظ بها، وتخزينها واستخدامها، واستراتيجيات استخدامها من ناحية أخرى.

ويفترض هذا النموذج أن التباين بين الأداء المتوقع (الذي تعكسه القدرة) والأداء الفعلي (الذي يعكسه مستوى الأداء أو أسلوبه أو نمطه) لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم يرجع إلى البنية المعرفية والاستراتيجيات أو الأساليب التي يستخدمها التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم ولا يرجع إلى الاستعدادات أو الإمكانيات العقلية لهم.

والإطار المنهجي لهذا النموذج المعرفي يقوم على تفسير أساسي مؤداه: أن التباين بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم (في الفهم القرائي) يمكن عزوه إلى ما يلي:

١- ضعف البنية المعرفية لديهم وافتقارهم إلى قاعدة من المعلومات، مما يؤثر على حجم وفعالية شبكة ترابطات المعاني وعدم تمكنهم من تنظيم المعلومات في أطر ذات معنى.

٢- عدم قدرتهم على اشتقاق استراتيجيات ذات معنى، أو خطط أو أساليب ملائمة، فضلاً عن ضعف قدرتهم على تقويم الاستراتيجيات خلال أداء المهام المعرفية (عمليات ميتامعرفية) مما ينمى لديهم الميل إلى الاعتماد على الاستراتيجيات أو الحلول الجاهزة. وتدعم نتائج دراسات كل من (هالاهان وآخرين: ١٩٧٦م، وونج: ١٩٧٧، ١٩٧٩م) Wong و Hallahan et al. 1976; 1977; 1979 هذا التفسير حيث اتفقت نتائج دراساتهم على أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يفشلون في الاختيار والاستخدام التلقائي للاستراتيجيات الملائمة في مواقف التعلم، أو في المواقف الأدائية التجريبية على حين ينجح العاديون من أقرانهم في نفس المدى العمري.

ويرى كل من (آندرسون: ١٩٨٤م، ماندلر: ١٩٨٣م) Mandler, 1983 و Anderson, 1984 أن المعرفة السابقة محدد هام لصعوبات الفهم القرائي، مما دفع العديد من الباحثين إلى إعداد برامج لتدريب الأطفال على الفهم القرائي من خلال نصوص للقراءة تعتمد على المعرفة السابقة للطفل، ويفسرا ذلك بأن السبب الذي يجعل صعوبات الفهم القرائي من الصعوبات الأكثر انتشاراً لدى ذوى صعوبات التعلم هو ضآلة المعرفة السابقة لديهم.

ويذكر «فتحي الزيات، ١٩٩٨م» أن هذا المدخل المعرفي لصعوبات التعلم قد أسس على رؤى الكثير من رواد علم النفس المعرفي أمثال:

* (بريسلي وآخرون: ١٩٨٧م) Pressley, et al. 1987 الذين يرون أن هناك خمسة محددات أساسية تميز التلميذ الأكثر فعالية في تجهيز ومعالجة المعلومات وهى أن يكون لديه: بنية معرفية جيدة، وقدرة جيدة على اشتقاق الاستراتيجيات الملائمة، وأن يجيد اختيار الاستراتيجية الملائمة ويعرف متى وكيف يستخدمها، وأن يستطيع تنفيذ أكثر الاستراتيجيات ملاءمة بمرونة وبأقل جهد، وأن يكون قادرا على التوليف بين الخطوات السابقة بمرونة وتلقائية واتساق. ومن ثم

فإن المدخل المعرفي للزيات يفترض أن التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي تنقصهم تلك المحددات الخمسة.

* (ستيرنبرج: ١٩٧٧، ١٩٨٣، ١٩٨٤، ١٩٨٥م) ;Sternberg,1977; 1983 1985 ;1984 الذي يرى أن البنية المعرفية - بخصائصها الكمية والكيفية - تمثل دوراً هاماً في التغير المعرفي للفرد. وما اقترحه أيضاً في نظريته الثلاثية للذكاء من وجود ثلاثة ميكانيزمات تحكم معالجة المعلومات وهى: ما وراء المكونات، ومكونات الأداء، ومكونات اكتساب المعرفة التي تختلف لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي عنها لدى العاديين(٧٤).

٧- نموذج «الفرماوي» المقترح للميتاقراءة State Meta-reading Model:

ينطلق هذا النموذج من عدة افتراضات أساسية، استخلصها «حمدي الفرماوي، ٢٠٠٤م» من مراجعته لبعض الدراسات والبحوث التي اهتمت بالميتاقرائية، يمكن إيجازها فيما يلي:

١- أن المحتوى المعلوماتي الميتامعرفي يبدأ في التكوين عند التلميذ منذ تعلُّمه استخدام حروف الهجاء، ويستمر هذا المحتوى في الاتساع والعمق مع تقدمه في العمر الزمني.

٢- أن التلميذ يكون على استعداد للتدريب على مهارة الوعي ببنية النص المقروء والدراية بالغرض من القراءة في سن مبكرة.

٣- أن الدراية الميتامعرفية أثناء القراءة أو الوعي ببنية النص المقروء، يعتبر مدخلاً مهماً لتحسين التعلُّم الاستراتيجي للأطفال.

ويركز التوجه الأساسي لهذا النموذج على عدة اعتبارات منها:

١- أن المهارات الميتاقرائية يمارسها الفرد بطريقة تلقائية غير مقصودة، وتختلف في أساليب تناولها باختلاف النشاط المعرفي لديه في لحظة بعينها.

٢- أن هذه المهارات الميتاقرائية تعمل على النحو الدينامي التفاعلي وليس لإحدى هذه المهارات أسبقية في ترتيب الحدوث على الأخرى.

٣- أن نجاح الفرد في توظيف مهارة من هذه المهارات الميتاقرائية يقود إلى النجاح في توظيف المهارات الأخرى.

والركائز الأساسية لهذا النموذج تتضمن ست مهام ميتامعرفية للقراءة هي: الوعي الميتاقرائي Meta-reading Awareness بالغرض من القراءة، المحتوى المعلوماتي الميتاقرائي Meta-reading Knowledge عن القراءة واستراتيجياتها، التخطيط الميتاقرائي Meta-reading Planning في ضوء المهمة المحكية المستهدفة، الحساسية الميتاقرائية Meta-reading Sensitivity تجاه بنية النص المقروء، المراقبة الذاتية الميتاقرائية Meta-reading Self-monitoring، المعالجة الدورية Debugging لصعوبة الفهم. يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- الوعي الميتاقرائي Meta-reading Awareness: يقصد به أن يدرك التلميذ ويعي أن الغرض الأساسي من القراءة ليس التعرف على الكلمات فقط، وإنما أيضاً التركيز حول إدراك المعنى المتضمن في النص المقروء Reading for Meaning.

٢- المحتوى المعلوماتي الميتاقرائي Meta-reading Knowledge: يقصد به معرفة الطفل عن مهارات القراءة الذي ينمو ويتمايز بتقدم العمر الزمني. فصغار السن من التلاميذ الذين يعانون ضعفاً في مهارات القراءة، يعانون في ذات الوقت نقصاً في المعلومات الميتاقرائية. ثم يتمايز المحتوى المعلوماتي للميتاقراءة واستراتيجياتها بتقدم التلاميذ في العمر الزمني؛ حيث تزداد حساسياتهم لمشكلات الفهم، والتمييز بين استراتيجيات القراءة واختيار الأفضل.

٣- التخطيط الميتاقرائي Meta-reading Planning: يقصد به التخطيط الجيد للقراءة؛ أي رسم الفرد - مسبقاً - للخطوات الفعالة المرتبطة بنشاط القراءة، مع قدرة الفرد على مراقبة تنفيذ هذه الخطوات، ومرونة تعديلها وتغييرها في ضوء الظروف والأهداف المحكية المراد إنجازها. غير أن إدراك الطفل لأهمية التخطيط يتوقف على عمره الزمني، وخبرته؛ أي أن التخطيط كمهارة ميتامعرفية يعتمد على النمو والنضج والتدريب، ويبدو ذلك في القدرة على المراقبة وتوفيق خطوات القراءة تبعاً لظروف طارئة.

٤- **الحساسية الميتاقرائية Meta-reading Sensitivity**: يقصد بها قدرة الفرد على توزيع انتباهه وجهده تجاه بنية النص المقروء، والأجزاء المهمة فيه، وينعكس سلوكيا في قدرته على تلخيص موضوعا معينا تلخيصاً وافياً. والتلاميذ المهرة في القراءة يحددون أفكاراً مهمة في النص يعتبرونها عناوين رئيسة يكتبون أسفلها أو يعرفون تفاصيلها، وهؤلاء هم الذين يتميزون بحساسية أعلى تجاه بينية النص.

٥- **المراقبة الذاتية الميتاقرائية Meta-reading Self-monitoring**: يقصد بها دراية الفرد بما إذا كان على قدر كافٍ من الفهم لما يقرأ؛ فالقارئ الجيد يتساءل دائماً بينه وبين نفسه «هل ما أقرأه مفهوم أو ذو معنى بالنسبة لي»؟ فالأطفال الصغار ضعاف الفهم القرائي يفتقدون مهارة المراقبة الذاتية، أما الكبار ضعاف الفهم القرائي لا يستطيعون توظيف مهارة المراقبة الذاتية على النحو المناسب. وقد يعود ذلك إلى عدم كفاية المحتوى المعلوماتي الميتامعرفي عن القراء واستراتيجياتها لدى هذا النمط من القُراء.

٦- **المعالجة الدورية Debugging**: وبناءً على المعلومات التي تقدمها المراقبة الذاتية للفرد، يقوم بعملية ما من عمليات المعالجة، والتي من خلالها يتغلب على صعوبة فهم النص. وهذه العملية التي تؤدي بالفرد إلى التوقف عند الصعوبة ومراجعة ذاته واستراتيجياته المتبعة في القراءة حتى يتغلب بها على الصعوبة، ويطلق Anderson, T., 1980 عليها مصطلح Debugging؛ أي عملية المعالجة الدورية التي من خلالها قد يتبع الفرد إحدى أو كل الإجراءات التالية: التأني في القراءة والتركيز على الأجزاء الصعبة، القفز في القراءة إلى نهاية النص لعل في الأفكار التالية ما يوضح السابق عليها، محاولة فهم الكلمات أو الاصطلاحات الرئيسة، إعادة التأمل فيما تم الاطمئنان إلى فهمه Look at back، طلب المساعدة الخارجية، سواء من شخص أو مرجع آخر، استخدام الشرح والحواشي إذا وجدت، التفكير في معاني الكلمات وإغفال الكلمات غير الضرورية، مع تأمل الموقع النحوي للكلمة، استخدام المعلومات العامة الموجودة في الخلفية المعرفية، عمل مقارنات وتشابهات، إعادة النظر في العنوان لعمل استدلالات، القراءة كما لو كنا نتوقع أن للنص معنى(٤٢).

☜ ونظراً لأن هذا النموذج يفسر صعوبات التعلُّم النوعي في الفهم القرائي بأنها قد ترجع إلى قصور في عمليات المعالجة الدورية للتلميذ التي تمكنه من التأني في القراءة، و استخدام المعلومات العامة الموجودة في الخلفية المعرفية له، و عمل مقارنات وتشابهات.... بالإضافة إلى افتقاره إلى عمليات: التخطيط، ومراقبة الفهم، والتقييم، فإن البرنامج المقترح يهدف إلى تدريب التلاميذ على بعض عمليات المعالجة الدورية، بالإضافة إلى تدريبهم على ممارسة استراتيجيات بناء المعنى المعرفي وبعض الاستراتيجيات الميتامعرفية. كما تم الإفادة من هذا النموذج في بناء مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي.

الفصل الثاني

النموذج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي

تمهيد.

أولاً: مفاهيم أساسية.

ثانيًا: مسلمات النموذج وافتراضاته.

ثالثًا: الأساس النظري للنموذج.

رابعًا: مكونات النموذج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي.

خامسًا: إجراءات التدريب على النموذج الإجرائي الثلاثي.

سادسًا: قابلية النموذج الإجرائي الثلاثي للتعلم، والتعليم، والتدريب.

النَّموذَج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي[1]

.Meta-Reading Comprehension Tertiary Operational Model

«MRCTOM»

لـ «إسماعيل إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٧م»

تمهيد:

يرى (كومسكاي: ١٩٥٩م) Chomosky, 1959 أن اللغةَ لا تختزن في المخ بصورتها الخام، وإنما يُعَاد إنتاجها، وبناؤها، وتخليقها في صياغات لُغوية جديدة؛ ولعل هذا ما دفع (د. هاميل: ١٩٧٩م) Hammill, D., 1979 أن يُعلن - في المؤتمر الأول لصعوبات التعلّم - أنه يشك في جدوى المدخل السلوكي، ويؤكد على أهمية المدخل المعرفي Cognitive Approach في فهم وتفسير صعوبات التعلّم النوعية (٧٢). كالفهم القرائي.

ثم ظهر المدخل الميتامعرفي Meta-Cognitive Approach متأثراً بالتيار المعرفي، ومهتماً بالإجابة عن أسئلة مثل: كيف يكتسب التلاميذ المعلومات؟ وكيف ينتقونها Select ؟ أو يستخلصونها Extract؟ أو يعيدون إنتاجها Reproduce؟ وماهي الضوابط الميتامعرفية التي تتحكم في عمليات الاكتساب، والانتقاء، والاستخلاص، وإعادة الإنتاج؟

وبدأ الباحثون يهتمون بتحديد مصطلح الميتامعرفة Metacognition؛ فحددها (ج. فلافيل: ١٩٧٦م) Flavell, J., 1976 في المعلومات التي تتعلق بالعمليات المعرفية، أو أي شيء يرتبط بها(٦٤). ووصفها كل من (ج. فلافيل، هـ. ويلمان: ١٩٧٧م Flavell, J., & Wellman, H., 1977 بأنها أعلى مستويات النشاط العقلي التي تجعل الفرد على وعى بذاته أثناء التفكير في المهمة(٦٦). وعرفها (ج. فلافيل: ١٩٨٥م) Flavell, J., 1985 بأنها مراقبة الفرد لعملياته المعرفية، وتنظيمه للمعلومات التي تتعلق بالتعلّم(في:١٢).

(١) عرض المؤلف هذا النموذج لأول مرة في المؤتمر السنوي الثالث والعشرين لعلم النفس في مصر والخامس عشر العربي، والمنعقد في كلية التربية بالمنصورة في الفترة من (٥-٧ فبراير، ٢٠٠٧م).

كما حددها كل من (م. مونتاجو، س. بوص: ١٩٨٦م) Montague, M. & Boss, C., 1986 في الوعى بالذات، والمعلومات، والعمليات المعرفية، والاستراتيجيات(٨٥). وعرفها (د.ج. ماك نيل: ١٩٨٧م) McNeil, J. D., 1987 بأنها عمليات تُمَكِن التلميذ من الوعي بأهمية الاستراتيجيات المناسبة واستخدامها وتقييمها(٨٢). وصفها كل من (ر.ص. بيرجر، د.ك. ريد: ١٩٨٩م) Berger, R. S. & Reid, D. K., 1989 بأنها عمليات عُليا يستخدمها التلميذ للتخطيط لأفضل مهمَّة سوف يقوم بها، ومراقبة أدائه عليها، وتقويم النتائج(٥١).

وعرفها (ن.ل. هتشنسون: ١٩٩٢م) Hutchinson, N. L., 1992 إجرائيا بأنها «التنظيم والوعي، إما قبل المعالجة المعرفية والتعليمية للمعلومات، أو بعدها»(٧٥). وعرفها كل من (نيلسون، نارنيز: ١٩٩٤م) Nelson, & Narness, 1994 بأنها مستوى أعلى من المعالجة المعرفية، لديها القدرة على مراقبة الأفكار وتغيير العمليات المعرفية. (في:٤٤). بينما عرفها كل من (ن.إ. جاكسون، إ.س. بيترفيلد: ١٩٩٩م) Jackson, N.E. & Butterfield, E.C., 1999 بأنها عمليات عقلية عُليا مسئولة عن اختيار وتوجيه العمليات العقلية الدنيا(١٤). وعرفها (ر. ستيرنبرج: ١٩٩٢م) Sternberg, R., 1992 بأنها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط، والمراقبة، والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، وتوجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة(في:٣٨).

وباستقراء التعريفات السابقة يمكن اعتبار أن الميتامعرفة هي عمليات عقلية راقية وظيفتها التحكم في الذات، وفي عملية التعلُّم واستراتيجياته، يستخدمها التلميذ - ذو المستوى المرتفع - قبل التعلُّم، وأثناءه، وبعد الانتهاء منه؛ حيث يخطط Planning لمهام التعلم، ويراقب Monitoring ذاته أثناء التعلُّم، ويقيِّم Assessment أدائه واستراتيجياته بعد الانتهاء منه.

أولاً: مفاهيم أساسية:

مفهوم الميتافهم قرائي *Meta-Reading Comprehension:*

تتضمن «القراءة» Reading عمليتين؛ الأولى فك شفرة Decoding الحروف والرموز والكلمات المطبوعة أو المكتوبة وتحويلها إلى أصوات ولغة منطوقة مسموعة،

والثانية فهم Comprehension تلك المادة المقروءة وتحويلها إلى معنى(٣٢). والتلميذ ذو صعوبة التعلّم النوعية في الفهم القرائي ينجح في الأولى، ولكنه يفشل في الثانية؛ حيث يكون قادراً على القراءة، ولكنه لا يفهم ما يقرأه(٤١).

وفي ضوء مراجعته لمكونات الفهم القرائي وأدوات قياسه، يرى «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» أن الفهم القرائي يتضمن جانبين: أحدهما معرفي، والآخر ميتامعرفي؛ فـ «الفهم القرائي المعرفي» Cognitive Reading Comprehension يعرف قاموسيا بأنه قدرة القارئ على فهم ما يقرأه بصمت أو بصوت عال(٤١)، ويصفه (أ. هاريس: ١٩٨٥م) Harris, A., 1985 بأنه تفسير ذو معنى للغة المكتوبة، ونتاج للتفاعل بين إدراك القارئ لرموز اللغة، ومهاراته اللغوية والمعرفية، ومعرفته بالعالم(٧٣). ويحدده كل من (كوبر وآخرين: ١٩٨٨م) Cooper, et al. 1988 في استخلاص القارئ للمعنى من دلائل Clues النَّص، ومن معلوماته السابقة المختزنة في خلفيته المعرفية(٥٨).

أما كل من (أ. ميرهاسني، أ. توسي: ٢٠٠٠م) Mirhassani, A.& Toosi, A., 2000 فيعرفان الفهم القرائي المعرفي بأنه عملية بنائية، من خلالها يستخلص القارئ المعنى من كلمات السياق، ويستخدم المعلومات الصريحة، والضمنية لفهم الرسالة التي يتضمنها النَّص(٨٤). ويعرفه «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» بأنه «عملية عقلية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة - التي يستجيب لها بصريا - وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها؛ سواء كانت كلمة، أو جملة، أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة»(٣).

وفي نفس السياق يعرف كل من: (ك. نيشن، م. سنولنج: ١٩٩٧م) Nation, K.& Snowling, M., 1997 التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي المعرفي SLDCCRC(١) بأنهم فئة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي، لديهم القدرة على فك

(1) Specific Learning Disabilities Children in Cognitive Reading Comprehension.

رموز الكلمات المطبوعة بشكل جيد، ولكنهم لا يستطيعون فهم ما قاموا بقراءته، سواء في منهج دراسي معين أو في جميع المناهج الدراسية(٨٦).

كما يعرفهم «عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م» إجرائيا بأنهم التلاميذ الذين يتباين أداؤهم الفعلي على اختبار الفهم القرائي المعرفي عن الأداء المتوقع منهم في ضوء قدرتهم العقلية العامة على اختبار ذكاء غير لفظي بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر. ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة، والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي(٣٣).

أما الميتافهم قرائي Meta-Reading Comprehension فيعرفه «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» بأنه عملية عقلية ميتامعرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، ويتحدد إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي(٣).

ويرى الباحث الحالي أن الميتافهم قرائي هو عمليات عقلية ميتامعرفية Metacognitive تقف خلف الفهم القرائي المعرفي، يستخدمها القارئ قبل القراءة، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها، وتهدف إلى مساعدته في فهم ما يقوم بقراءته، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها القارئ على مقياس الميتافهم قرائي؛ فقبل القراءة يقوم القارئ بتحديد الهدف منها وأسبابها والاستراتيجيات التي سيتبعها، وأثناء القراءة يترجم تلك الخطوات إلى سلوك ويراقب استخدامه وتنفيذه لتلك الاستراتيجيات، وبعد الانتهاء من القراءة يُقَيِّم فعالية الاستراتيجيات التي استخدمها، ويربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المختزنة في ذاكرته بعيدة المدى.

ويتفق كل من: «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م»، « أحمد مصطفى، وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م»، «عبد الفتاح إدريس، وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م»، Paris, S. G., & Jacobs, J. E., 1984. McNeil, J. D., 1987. Garner, R., 1988، على وجود ثلاثة مكونات للميتافهم قرائي هي: التخطيط للمهمة، ومراقبة الذات، وتقييم استراتيجيات الفهم القرائي.

أما التلميذ ذو صعوبة الميتافهم قرائي SLDCMRC[1] فيعرفه كل من «عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م» إجرائيا بأنه التلميذ الذي يتباين أداؤه الفعلي على مقياس الميتافهم قرائي عن الأداء المتوقع منه في ضوء قدرته العقلية العامة على اختبار ذكاء غير لفظي بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر. ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات الإعاقات السمعية والبصرية والحركية الواضحة، وصعوبات فك الشفرة، التخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي، على المقاييس الموضوعية المعدة لذلك(٣٣).

مصطلح النَّمُوذَج Model:

يُعرَّف «النَّمُوذَج» لُغويا بأنه «مثال الشيء في صورته المختارة»(٤٣). ويتميز بأنه «قليل اللفظ، كثير المعنى، صغير الحجم، غزير الفحوى»(١٧). ويُعرَّف قاموسيا بأنه تمثيل أو تقليد صغير لشيء ما A small representation or copy of something(٧٩). ويصفه (ر. سنو: ١٩٧٣م) Snow, R. 1973 بأنه محاكاة أو مماثلة وصفية متطورة دقيقة البناءِ، تساعد الفرد في تصور ظاهرة يصعب إدراكها مباشرة.

ويحدده (ر. كاتل: ١٩٨٨م) Cattel, R.,1988 في صور رياضية أو رمزية توضح العلاقات القائمة بين مكوناتها، بناء على قواعد مقبولة. ويعرفه (ج.ب. كيفيز: ١٩٩٠م) Keeves J.P., 1990 بأنه بناء يوضح العلاقات المتبادلة بين مجموعة من الفروض(في:٢٠). ويعرفه «عبد الوهاب كامل، ١٩٩٠م» بأنه تصور على درجة عالية منٍ التجريد والاحتمالات التي يمكن أن تحدد العلاقة بين مكوناته، بحيث يلتزم المنظِّرُ به حتى يؤكده من الدراسات التجريبية(٣٥).

وفي ضوء تحليله للتعريفات المطروحة، يحدده «حسين الدريني، ٢٠٠٥م» بأنه تصوير لظاهرة ما أو توضيح لعلاقات بين مجموعة من المتغيرات، من خلال أشكال تعبيرية مختلفة قد تكون رمزاً أو لفظاً أو رسماً، ويُبنى إما على تراكم عديد من الأدلة الإمبريقية والتجريبية، أو المحاكاة، أو الحدس، أو يُشتق من نظرية(٢٠).

---

(1) Specific Learning Disabilities Child in Meta-Reading Comprehension.

أما الباحث الحالي فيعرف «النَّمُوذَج» بأنه تصورٌ مجردٌ يوضحُ ظاهرةً ما، ويفسِّرُها، ويحدد العلاقاتِ بين مكوناتها، وقد يُبنى على عدةِ أدلةٍ إمبريقيةٍ وتجريبيةٍ، أو يُشتقُ من نظريةٍ على أن يتطلبَ تأكيداً تجريبيا.

وقد يلجأ الباحث إلى اقتراح نَمُوذَجاً ما، حينما يتعذر عليه دراسة أي ظاهرة بشكلٍ مباشر؛ إما لكونها دقيقة جدا، أو كبيرة جدا، أو كونها مفهوماً فرضيا Hypothetical، وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف النماذج تحت عدة فئات منها: نَماذج الـ Macro-systems، والـ Micro-systems اللاتي تعكس كلاً من «بناء Structure»، و«وظيفة Function» النظام الأصلي للظاهرة، وتهدف إلى إما تكبير أنظمة صغيرة جدا لا تُرى بالعين المجردة؛ كنَمُوذَج الذرة، أو تصغير أنظمة كبيرة جدا؛ كنَمُوذَج الكرة الأرضية.

أما في حالة كون المتغير يمثل مفهوماً فرضيا لا يدرك مباشرة - كـ «الميتافهم قرائي» Meta-Reading Comprehension - فإنه يَصْعُب تصور بناء هذا المفهوم، ولكن يمكن اقتراح تصور يوضح ويفسر «وظيفة» هذا البناء، في ضوء ما يتوافر من نماذج ثلاثية للميتامعرفة والفهم القرائي؛ وربما كان هذا هو بيت القصيد من النماذج الفرضية Hypothetical-systems الذي ينتمي إليها نَمُوذَج الميتافهم قرائي الثلاثي الحالي «MRCTOM» الذي يعكس «وظيفة» الأصل فقط.

وفي نفس السياق، يصنف «حسين الدريني، ٢٠٠٥م» النماذج في الأنواع التالية:

١- النماذج «الوصفية» التي توضح مكونات الظاهرة والعلاقات بينها، في مقابل النماذج «التفسيرية» التي تتضمن مجموعة من المفاهيم والمتغيرات والقواعد التي توجه عمليات جمع البيانات وتنظيمها، وتحكم العلاقات بين المتغيرات.

٢- النماذج «السمانتيكية» التي تركز على التعبير اللفظي للظاهرة، في مقابل النماذج «الرياضية» التي تركز على التعبير الرمزي أو الرياضي.

٣- النماذج «السببية» التي تعبر عن علاقات متبادلة بين مكونات الظاهرة باستخدام تحليل المسار.

٤- النماذج «الفينومونولوجية» التي تعبر عن الخصائص الواضحة للظاهرة على اعتبار أنها «صندوق أسود» لا تدخل إلى مكوناته، في مقابل النماذج «العملياتيه» التي تعبر عن الظاهرة من الداخل، وتنطلق من مسلمة أن السلوك يستند إلى النشاط الذاتي للكائن.

٥- النماذج «الإستاتيكية» التي تصف العلاقات بين المدخلات والمخرجات، في مقابل النماذج «الديناميكية» التي توضح التفاعلات والعمليات المنظمة بين المدخلات والمخرجات في شكل تخطيط أو رسم.

٦- النماذج «المكررة» التي تعيد عرض الظاهرة مع تغيير بعض الأبعاد الزمانية والمكانية، في مقابل نماذج «المحاكاة» التي تعيد عرض الظاهرة دون تغيير الأبعاد الأساسية(٢٠).

والنَّمُوذَج الحالي ينتمي إلى النماذج التفسيرية، العملياتيه، الديناميكية، تم تصميمه في ضوء مراجعة وتحليل العديد من النماذج، والدراسات المتعلقة بالمجال، وهو يمثل إطاراً إجرائيا ثلاثيا، يهدف إلى تفسير عملية الفهم القرائي، وقياسه، وكيفية معالجته من منظور ميتامعرفي، ويضم ثلاثة أبعاد أساسية: الأول يتعلق بمراحل ميتامعرفية ثلاثة لعملية القراءة، والثاني يختص بثلاث عمليات ميتافهم قرائية، والثالث يتعلق بمؤشرات للمعالجات الدورية الميتافهم قرائية.

ثانياً: مسلمات النَّمُوذَج الإجرائي الثلاثي، وافتراضاته:

ينطلق النَّمُوذَج الثلاثي الحالي من عدة مسلمات ارتبطت بالتوجهات الرئيسة للمدخل الميتامعرفي من ناحية، وبأسس تفسير وعلاج صعوبات الفهم القرائي من ناحية أخرى، تتحدد فيما يلي:

١- أن الفهم القرائي هو النتيجة الآلية لقدرة التلميذ على فك شفرة الكلمات المكتوبة أو المطبوعة بدقة، وإذا كانت النتيجة عكس ذلك؛ فإن التلميذ يعاني من صعوبة في الفهم القرائي.

٢- أن الفهم القرائي لأي نَّص[1] يتضمن عدة عناصر متفاعلة هي: نَّص (يرتبط محتواه بميول القارئ، وأهدافه، واهتماماته، وله سياق قد يكون حقيقيا أو خياليا)، قارئ (له خصائصه العقلية، والدافعية، والانفعالية)، ومعالجة هذا القارئ لذلك النَّص معالجة ميتامعرفية قبل القراءة، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها.

٣- أن الفهم القرائي ليس حفظا عن ظهر قلب، وإنما ينطوي على إدراك محتوى اللغة المكتوبة التي يريد المؤلف أن ينقلها للقارئ، ويتوقف على كفاءة القارئ في التمثيل العقلي للمعلومات ومعالجتها، وتنظيمها، وتحليلها، وتقييمها، من خلال الملاحظة، والاستدلال اللفظي، وإدراك العلاقات السببية، واكتشاف البيانات المتناقضة، والتمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غير ذات الصلة به، والتمييز بين الرأي والحقيقة..

٤- أن الفهم القرائي يتأثر ببعض الاستراتيجيات والعمليات الميتامعرفية التي يستخدمها القارئ؛ قبل القراءة، وأثنائها، وبعد الانتهاء منها؛ كعمليات التخطيط، ومراقبة الذات، وتقييم استراتيجيات الفهم القرائي؛ كالتلميح بمكان وجود الإجابة، وبناء المعنى المعرفي وتنظيمه، وتخزينه في الذاكرة، ووضع خطوط تحت المفاهيم الأساسية، ووضع المعلومات ذات الصلة بالموضوع بين الأقواس، التساؤل الذاتي، وتصميم المصفوفات(٣)،(٤٠)،(٥٧).

٥- أن العلاقات البينية بين مراحل عملية القراءة (قبلها، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها)، والمكونات الميتامعرفية للفهم القرائي (التخطيط، مراقبة الذات، التقييم)، وكفاءة القارئ في المعالجة الدورية الميتامعرفية لموضوع القراءة تخضع لنموذج تفسيري، عملياتي، ديناميكي يفسر هذه العلاقات، ويمكن تدريب التلاميذ عليه من خلال برامج موجه.

(١) يُعرف «النَّص» بأنه صيغةُ الكلام الأَصلية التي وردت من المؤلِّف، وسوف يستخدم الباحث الحالي هذا المصطلح للدلالة على كل من: الجملة، الفقرة، المقالة، الموضوع، القصة، الرواية، المادة الدراسية.. (٤٣)

٦- ومن ثم يمكن افتراض أن انخفاض مستوى الفهم القرائي يرجع إلى افتقاره التلميذ لقاعدة من المخططات المعرفية، والعمليات والاستراتيجيات الميتامعرفية التي تمكنه من المعالجة الدورية الميتامعرفية للنَّص، قبل القراءة، وأثناءها وبعد الانتهاء منها.

ثالثاً: الأساس النظري للنّمُوذَج الثلاثي للميتافهم قرائي:

يعتمد النموذج الإجرائي الثلاثي الحالي على بعض الأُسس النظرية للنماذج التالية: (Flavell, J.H., et al.), (Brown, A.L), (Kluwe, R.H., 1982), (Baker, L., 1982), (Paris, S.G., et al., 1984), (Sternberg, R., 1985), (Schema Theory), (Marzano, R., et al. 1988), (Presseisn, B. 1991)، (الفرماوي، ٢٠٠٤م).

رابعاً: مكونات النّمُوذَج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي:

يتضمن النَّمُوذَج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي ثلاثة أبعاد هي:

البُعد الأول: يتعلق بثلاث مراحل ميتامعرفية لعملية القراءة هي؛ قبل القراءة، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها.

البُعد الثاني: يتعلق بثلاث عمليات ميتافهم قرائية هي: التخطيط لمعالم المهمَّة، مراقبة الذات، تقييم استراتيجيات الفهم القرائي.

البُعد الثالث: يتعلق بمؤشرات للمعالجات الدورية الميتافهم قرائية، من خلال استراتيجيات: بناء المعنى المعرفي KWLs، والتساؤل الذاتي، والتلميح بمكان وجود الإجابة (س٣م).

ويمكن التعبير عن النَّمُوذَج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي في الشكل التالي:

المراحل	العمليات الميتافهم قرائية	مؤشرات للمعالجات الميتافهم قرائية
قبل القراءة Before	١- التخطيط للمهمَّة.	أولاً: س١ «ما الذي تعرفه عن موضوع القراءة؟» س٢ «ما الذي تريد أن تعرفه عن القراءة؟» ثانياً: استراتيجية التساؤل الذاتي للتخطيط للقراءة.
أثناء القراءة During	٢- مراقبة الذات.	أولاً: استراتيجية التساؤل الذاتي لتشفير المعلومات... ثانياً: «س ٣م» باستخدام التوجيه الذاتي. - موجودة في النَّص بوضوح. - موجودة ضمنيا في النَّص. - في مخي.
بعد الانتهاء After	٣- تقييم الاستراتيجية.	أولاً: س٣ «ما الذي تعلمته عن موضوع القراءة؟» ثانياً: استراتيجية التساؤل الذاتي لتقييم المعلومات..

شكل (١): النَّمُوذَج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي.

أما التصور التالي فيتضمن مكونات النَّمُوذَج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي:

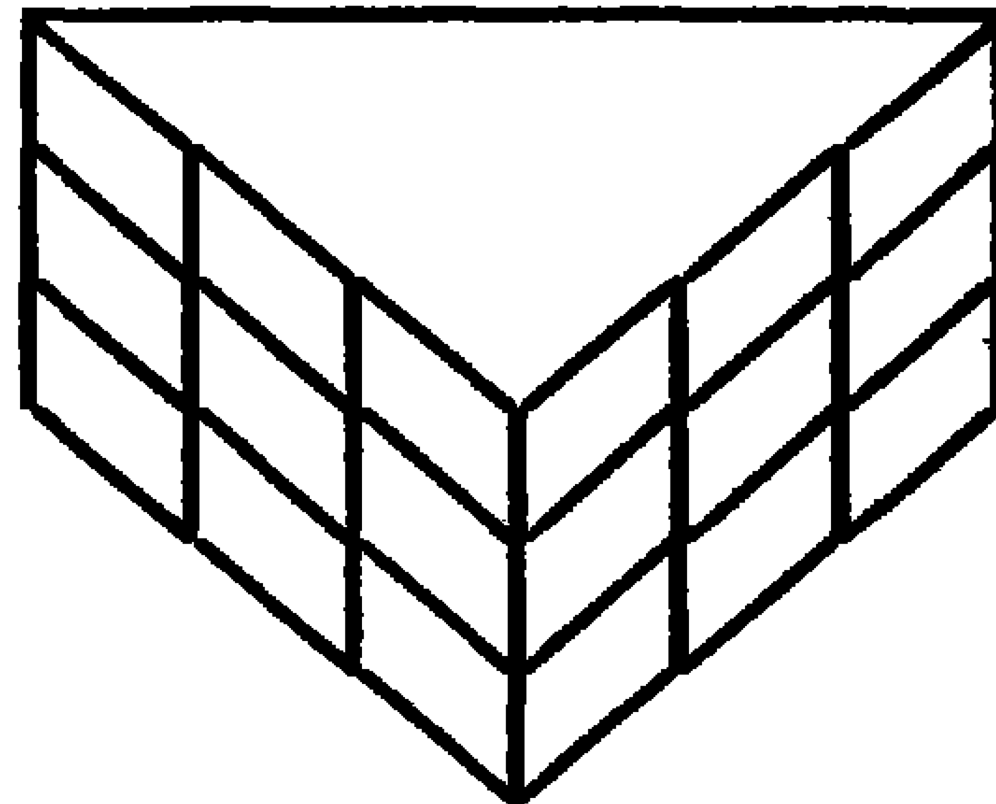
البُعد الثالث: مؤشرات للمعالجة الميتافهم قرائية

الخطوة الأولى: أولاً: السؤال الأول «ما الذي تعرفه عن موضوع القراءة؟»
السؤال الثاني «ما الذي تريد أن تعرفه عن القراءة؟»
ثانياً: استراتيجية التساؤل الذاتي للتخطيط للقراءة.

الخطوة الثانية: أولاً: استراتيجية التساؤل الذاتي لتشفير المعلومات...
ثانياً: «س ٣م» باستخدام التوجيه الذاتي من خلال:
س١: كيف سأجيب عن السؤال؟
س٢: أين توجد إجابته؟
س٣: هل إجابتي صحيحة؟

الخطوة الثالثة: أولاً: السؤال الثالث «ما الذي تعلمته عن موضوع القراءة؟»
ثانياً: استراتيجية التساؤل الذاتي لتقييم المعلومات، وتكاملها.

البُعد الأول: المراحل
١. قبل القـراءة.
٢. أثنائهـــا.
٣. بعد الانتهاء منها.



البُعد الثاني: العمليات الميتافهم قرائية
١. التخطيط للمهمَّة.
٢. مراقبـة الذات.
٣. تقييم الاستراتيجية.

شكل (٢): التصور الثلاثي للنَّمُوذَج الإجرائي للميتافهم قرائي.

البُعد الأول: المراحل الميتامعرفية للقراءة:

يتضمن هذا البُعد ثلاث مراحل ميتامعرفية لعملية القراءة هي:

المرحلة الأولى: قبل القراءة Before: تمثل البنية المكبرة Macro-Structure أو النمط التنظيمي الشامل الذي من خلاله يخطط القارئ لعملية القراءة بواسطة استراتيجية التساؤل الذاتي التي تساعده في تحديد هدفه من القراءة، وسببها، والتنبؤ بخلاصة ما سوف يحتويه النَّص، واكتشاف العلاقة بين المعلومات الجديدة التي سوف يقرأها (المتعلقة بعمل الذاكرة قصيرة المدى) والمعلومات السابقة التي تعلمها (المختزنة في الذاكرة بعيدة المدى)، وهذه المرحلة تنشط المخططات المعرفية للقارئ(٩)،(٢).

المرحلة الثانية: أثناء القراءة During: تمثل النمط التنقيحي الذي من خلاله يلاحظ القارئ البيانات أو المعلومات الهامة، والتمييز بينها وبين المعلومات غير ذات الصلة بهدف القراءة، ويضع القارئ ملاحظاته حول الخطة السابقة؛ حيث يراقب كل هدف تم إنجازه، أو كل استراتيجية أو خطوة تم استخدامها، أو تعديلها. وقد يكتشف القارئ أثناء القراءة أن النَّص معقداً أو غامضاً فينتج بعض الأنشطة الإبداعية مثل تصميم المصفوفات Matrix Outlining، أو استراتيجيات التدفق Fix-Up strategies(٣٦).

المرحلة الثالثة: بعد الانتهاء من القراءة After: وتساعد هذه المرحلة القارئ في انتقاء المعلومات الهامة ذات الصلة بموضوع القراءة، والتي كانت توجد في أجزاء مختلفة من النَّص)، وتحقيق التكامل بينها من خلال إعادة صياغتها، كما تساعده في تقييم أدائه القرائي، وتقييم الأهداف التي سبق وأن حددها القارئ في مرحلة ما قبل القراءة(٩).

وبعد الانتهاء من القراءة، يمكن للقارئ أن يقيم أداءه في ضوء الخطة السابقة (B) ومدى استفادته منها، وما إذا كان اتبع الخطوات فعلاً، أوعدلها، أو أضاف

خطوات أخرى؟ وما إذا كانت هناك بدائل أخرى أفضل منها في المستقبل(٢). وهل تمت معالجة الصعوبات بنجاح؟ وهل وجد صعوبات غير متوقعة، أو نتائج غير متوقعة يمكن الاستفادة منها في المستقبل؟(٣٨). كما يمكنه أن يعيد صياغة ما قرأه بكلمات من عنده، وأن يلخص أهم الأفكار، وأن يسأل نفسه بعض الأسئلة ويجيب عنها، ويقرر ما هي أكثر النقاط إثارة لاهتمامه(١٦).

ويمكن التعبير عن المراحل الميتامعرفية لهذا البُعد في الشكل التالي:

قبل القراءة Before	أثناء القراءة During	بعد الانتهاء من القراءة After
أ- الأهداف: تحديد الهدف من القراءة، وسببها، ب- الخطوات: تحديد الاستراتيجيات التي سوف يتبعها القارئ في تشفير المعلومات واسترجاعها.. جـ- الصعوبات المتوقعة: .... د- أساليب معالجة الصعوبات:	في هذه الخلية يتم وضع علامة (√) أمام كل خطوة تم إنجازها، وعلامة (×) أمام الخطوة التي لم يتم استخدامها. وأيضاً يتم كتابة ملاحظات قصيرة عند إجراء أي تعديل أو إضافة مقابل كل خطوة.	. هل تحققت الأهداف؟ .... ما هي الخطوات التي استخدمتها في القراءة؟ . ما هي الخطوة التي تم تعديلها؟ . هل أضفت خطوات جديدة؟ . ما هي الصعوبات غير المتوقعة التي واجهتك؟ . هل تمكنت من معالجة الصعوبات غير المتوقعة؟ . ما هي النتائج غير المتوقعة التي توصلت إليها؟ ....

شكل (٣): ورقة عمل البُعد الأول من النَّمُوذَج الثلاثي BDA-r

يتم تعبئة الخلية الأولى قبل البدء في القراءة. ويتم تدوين الخلية الثانية في أثناء القراءة. أما الخلية الثالثة فيتم تقديرها بعد الانتهاء من القراءة(٣٨). وفي حالة التلاميذ صغار السن، يمكن الاقتصار على الفقرتين (أ)، (ب).

البُعد الثاني: المكونات الميتافهم قرائية:

يمثل هذا البُعد الجانب التشخيصي للنَّمُوذَج، ويتعلق بقياس مكونات ثلاثة للميتافهم قرائي؛ اتفق عليها كل من: «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م»، «أحمد

مصطفى، وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م»، «عبد الفتاح إدريس، وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م»، Paris, S.G., & Jacobs, J.E.,1984. McNeil, J.D., 1987. Garner, R., 1988، وهي:

١ - التخطيط لمعالم المهمَّة Planning of Task Parameters:

ينطلق هذا المكون الميتافهم قرائي من افتراض: أنه إذا استطاع التلميذ أن يدرك العلاقة بين استخدامه لاستراتيجية ما؛ كاستراتيجية «٣م» - بعد تدريبه عليها - والنتائج الإيجابية التي توصل إليها، فإنه يدرك أهمية تلك الاستراتيجية، ويخطط لاستخدامها. ويقصد بالتخطيط أن يكون لدى القارئ استراتيجيات ضابطة على نطاق واسع، ثم يحدد منها وينتقي ويختار ما يتلاءم وهدفه من القراءة، ويسأل نفسه قبل القراءة: ماذا أفعل قبل قراءة النَّص؟ لماذا أقارن بين خبرتي والأفكار الموجودة في النَّص؟ لماذا يساعدني التدريب على الاستراتيجية في عمل الارتباطات؟(٨٣).

ويحدد (ر. جارنر: ١٩٨٨م) Garner, R., 1988 بعض المعالم Parameters العامة التي يمكن أن تساعد القارئ في أن يخطط لفهم النَّص منها: أن العناوين الواضحة تساعده في فهم المهام التي تتطلب التلخيص، وأن فهم النصوص المألوفة، أو ذات النظام التقليدي Conventionally أيسر من فهم النصوص غير المألوفة، أو غير المنظمة Scrambled(٦٨).

أما كل من (هـ. سوانسون، م. تراهان: ١٩٩٦م) Swanson, H., &Trahan, M., 1996 فيضيفان بعض المهام التي تساعد التلميذ في التخطيط للفهم القرائي منها: قبل أن تغلق النَّص الذي انتهيت من قراءته، تأكد أنك فهمته، وفكر في أن تقرأه مرة أخرى. خطط لأن تقرأ النَّص بطرق مختلفة، ولا تفكر في كيفية الإجابة عن أسئلة المعلم. الدليل على أنك فهمت النَّص هو أن تتأكد من أنك فهمت المعنى، وليس أن تخبر المعلم بأنك انتهيت من القراءة. حينما تواجهك كلمة صعبة أبحث عن معناها في المعجم ولا تتركها أو تخمن معناها. ضع خطاً تحت الأفكار الرئيسة في النَّص، وضع المعلومات الهامة بين قوسين. ليس نطق الكلمات بشكل جيد فقط هو الذي يساعدك على فهم النَّص، وإنما معرفة الكثير عن الأشياء المختلفة(١٠٣).

٢- مراقبة الذات Self Monitoring:

ينطلق هذا المكون الميتافهم قرائي من افتراض أساسي مؤداه: أن التلميذ لديه القدرة على تقييم ذاته وإدراكاته وممارسة الضبط عليها، وأن هذا التقييم والضبط له تأثير على سلوكه وتفاعلاته وتوجهاته المعرفية أثناء القراءة(٣٠).

ويرى (م. سنايدر: ١٩٧٤م) Snyder, M., ١٩٧٤ أن مراقبة الذات هي مفهوم نفسي يهدف إلى ملاحظة الذات وضبطها. ويعرفها بأنها تنظيم من الضبط الإجرائي الذي يترجم المعرفة بالذات إلى سلوك(٩٨). ويعرفها (ج. ماك نيل: ١٩٨٧م) McNeil, J., 1987 أنها وعي القارئ بإدراكاته ومشاعره Perceptions & Feelings السلبية والإيجابية أثناء القراءة التي تؤثر - سلباً أو إيجاباً - على فهمه للنَّص(٨٣). ويعرفها كل من (ر. بيرجر، د. ريد: ١٩٨٩م) Berger, R. & Reid D., 1989 إجرائيا بأنها تحقق القارئ من الاستجابة الصحيحة التي تلي أداءه على المهمَّة(٥١).

ويرى كل من: (م. سنايدر، ص. جنجاستاد: ١٩٨٦م)، (ج. ماك نيل: ١٩٨٧م) Snyder, M. & Gangestad, S., 1986, McNeil, J., 1987 أن مراقبة الذات أثناء القراءة هي التي تجعل القارئ أكثر انتباهاً، وأكثر رغبة في الحصول على المعرفة، وأكثر قدرة على التعبير بالإشارات اللفظية وغير اللفظية التي تترجم المعلومات إلى أفعال وسلوكيات(٩٩)، وأكثر وعيا بأنه قد فهم النَّص، أو أنه لم يفْهَمْهُ بعد، وما الذي يجب عليه أن يفعله لكي يفهم النَّص؛ كاستخدامه للفحص الذاتي والتصحيح الذاتي.

كما أن مراقبة الذات تجعل القارئ ينتبه لمعايير الفهم القرائي التي ترتبط بهدفه من القراءة؛ فقد يكون معيار الفهم القرائي منخفضاً، حينما ينصب اهتمام القارئ على ملء الفراغ ببعض التفاصيل؛ كأسئلة التكملة. وقد يكون المعيار عاليا، حينما تتطلب المهمَّة إصدار أحكام وتقديم وجهة نظر القارئ. ومن ثم فإن التلميذ ذا المستوى المنخفض في مراقبة الذات لا يكون لديه دوافع شخصيته لقراءة النَّص، ولا يتعامل مع النَّص القرائي بطرق مختلفة(٨٣).

ويصنف (ج. فلافيل: ١٩٨٧م) Flavell, J., 1981 مراقبة الذات إلى ثلاثة أنواع هي:

١- المراقبة الذاتية داخل الفرد Intra-individual التي تشير إلى وعيه بنفسه وبقدراته في المهام التي يكون فيها أكثر فهماً من غيرها؛ كوعيه بأنه ماهراً أو كفءً في الإجابة عن أسئلة التكملة fill-in أكثر من الإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد.

٢- المراقبة الذاتية بين الأفراد Inter-individual التي تشير إلى وعي التلميذ بذاته بالنسبة لزملائه، ومقارنة نفسه بهم؛ كوعيه بأنه ليس ماهراً كزملائه في مهام الاستدلال القياسي.

٣- المراقبة الذاتية لخصوصية المعلومات أو نسبيتها Universal, respectively بالنسبة القارئ؛ كوعيه بأن النَّص الذي يقرؤه بهدف الحفظ يجب أن يُقرأ بعناية فائقة أكثر من الرواية التي يقرأها بهدف المتعة أو التسلية(في:٣).

٣- تقييم الاستراتيجية Assessment of strategy:

لكي يكون القارئ قادراً على تقييم مدى ملاءمة الاستراتيجية - التي استخدمها - لهدفه من القراءة، ينبغي أن يكون على وعى ومعرفة بمعظم الاستراتيجيات الميتامعرفية للفهم القرائي؛ فالقارئ ذو التقييم الميتامعرفي المرتفع لاستراتيجيات الفهم القرائي يعرف ويدرك أن التنبؤ بموضوع المقالة بناءً على عنوانها يحسن مستوى التلخيص(٦٨). وأن إعادة عرض النَّص بأسلوبه الخاص يساعده في تلخيص كل الأفكار الرئيسة فيها. وأن استنتاج ما حدث على الرغم من أنه لم يذكر صراحة فى النَّص يشير إلى أنه قد فهم المعنى الضمني له. وأن استنتاج القارئ لهدف النَّص، واكتشافه للكلمات الصعبة فيه يشير إلى أنه قارئ مكتشف(١٠٣).

ويرى «جابر عبد الحميد، ١٩٩٨م» أن التلميذ ذا صعوبة الفهم القرائي قد يستمر في القراءة وهو لا يفهم ما يقرأه، ولا يخطط استراتيجياته، ولا يراقب تنفيذها، ولا يغيرها حينما لا يتحقق الفهم، ولا يقيم آثارها على فهمه القرائي. ومن ثَمَّ فإن تعليمه للاستراتيجيات الميتامعرفة، وتدريبه عليها يساعده في تحسين أساليبهم في القراءة مما ينتج عنه الفهم(١١).



ويذكر (ر. جارنر: ١٩٨٨م) Garner,R., 1988 أن مكونات الميتافهم قرائي الثلاثة: التخطيط لمعالم المهمَّة، مراقبة الذات، تقييم الاستراتيجيات ليست منفصلة، ولكنها تعتمد على بعضها البعض:

* فإذا كان لدى القارئ وعيا بأن اعتماده على فهم عنوان القصة سوف يساعده في إنجاز مهمَّة التلخيص فإنه يستخدم (التخطيط للمهمَّة × تقييم الاستراتيجية).

* أما إذا كان لديه وعيا بأنه يميل للقراءة من خلال مدخل المعالجة الكلي، ويتوقع أن الامتحان سيكون توجيهيا تفصيليا، وقرر أنه لن يستخدم استراتيجية وضع خط تحت العبارات المهمَّة Underling وإنما سيركز على التفاصيل لكي يكون جاهزاً للامتحان؛ فإنه يستخدم (التخطيط للمهمَّة × مراقبة الذات × تقييم الاستراتيجية)(٦٨).

القياس من خلال النَّمُوذَج الإجرائي الثلاثي:

يمكن قياس مكونات الميتافهم قرائي في النموذج الإجرائي الثلاثي من خلال المقاييس التالية:

أ - مقياس كل من (ص.ج. باريز، ج.إ. جاكوبز: ١٩٨٤م) Paris, S.G.& Jacobs, J.E., 1984 للميتافهم قرائي الذي يقيس التخطيط لأهداف القراءة، ومراقبة الذات أثناء استخدام استراتيجيات تنظيم القراءة، وتقييم مهام القراءة والقدرات الخاصة بها. ويتكون المقياس من جزئين: الأول يقيس ثلاثة مكونات ميتافهم قرائية هي: التخطيط، ومراقبة الذات، والتقييم، وتقدير الدرجات يتراوح ما بين (صفر: درجتين)؛ ويعطى للتلميذ (درجة واحدة) حينما يقدم استجابة تعكس استخدامه للتعقيد في المحتوى، أو استخدامه لأنشطة عامة للقراءة، ويعطى له (درجتين) إذا قدم استجابات تتضمن التقييم أو التخطيط. أما الجزء الثاني من المقياس فيقيس استراتيجيات الفهم القرائي النوعية التي يستخدمها التلميذ حينما يقرأ(٩٠).

ب - مقياس «أحمد مصطفى، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» الذي تم إعداده لعدم ملاءمة صياغة فقرات مقياس كل من (ص.ج. باريز، ج.إ. جاكوبز: ١٩٨٤م)

Paris, S.G.& Jacobs, J.E., 1984 للتلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي؛ حيث إن استخدام الفقرات ذات النهايات المغلقة معهم تعكس استجابات غير دقيقة بسبب استخدامهم لألفاظ خاطئة أو غير دقيقة عند المعالجة الميتامعرفية، بالإضافة إلى صعوبة تحليل استجاباتهم عليها، ومن ثم صيغت فقرات هذا المقياس على هيئة عبارة وأربع استجابات، وعلى التلميذ أن يختار الاستجابة التي يرى أنها تنطبق عليه تماماً. وتتراوح الدرجة على كل فقرة ما بين (١ : ٤ درجات)؛ حيث تعكس الدرجة (٤) وعيا ميتامعرفيا مرتفعاً، بينما تعكس الدرجة (١) وعيا ميتامعرفيا منخفضاً.

ويتضمن المقياس معايير للفرق الدراسية يتم من خلالها تشخيص صعوبات الميتافهم قرائي؛ وفقاً لمعيار التباعد بين الأداء الفعلي للتلميذ والأداء المتوقع منه، ومن ثَمَّ انتقاء استراتيجية تعلم ملائمة، ثم تدريبه على تطبيقها ومراقبة الذات في أثناء التنفيذ في ضوء تغذية راجعة. وحينما يتأكد التلميذ من فعاليتها يكون قادراً على تحويلها إلى نسقٍ أو عادةٍ روتينيةٍ(١).

ويمكن استخدام القدرة العقلية للتلميذ كمعيار يُقارن به قدرته على الفهم القرائي، من خلال العمر العقلي أو صف التلميذ كمفتاح للتوقع القرائي، فحينما يكون متوسط التلميذ في الفهم القرائي أقل من عمره العقلي بدرجة كبيرة فمن المعتقد أنه ذو صعوبة فى الفهم القرائي. ورغم ذلك، فإن وجود قدرة عقلية عالية عنده لا يعتبر ضماناً لنجاحه في الفهم القرائي، لاسيما في السنوات الأولى(١٥).

البُعد الثالث: مؤشرات للمعالجة الميتامعرفية الدورية Debugging:

يمثل هذا البُعد الجانب التدريبي للنَمُوذَج، ويهتم بتدريب التلاميذ على ثلاث خطوات ميتامعرفية؛ الأولى قبل الشروع في عملية القراءة، والثانية أثناءها، والثالثة بعد الانتهاء منها، وذلك من خلال الاستراتيجيات التالية: استراتيجية بناء المعنى المعرفي وتنظيمه؛ قبل القراءة وبعدها. واستراتيجية التساؤل الذاتي التي تهدف إلى تشفير المعلومات ومعالجتها، وتقييمها، وتكاملها؛ قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها. واستراتيجية التلميح بمكان وجود إجابة الأسئلة.



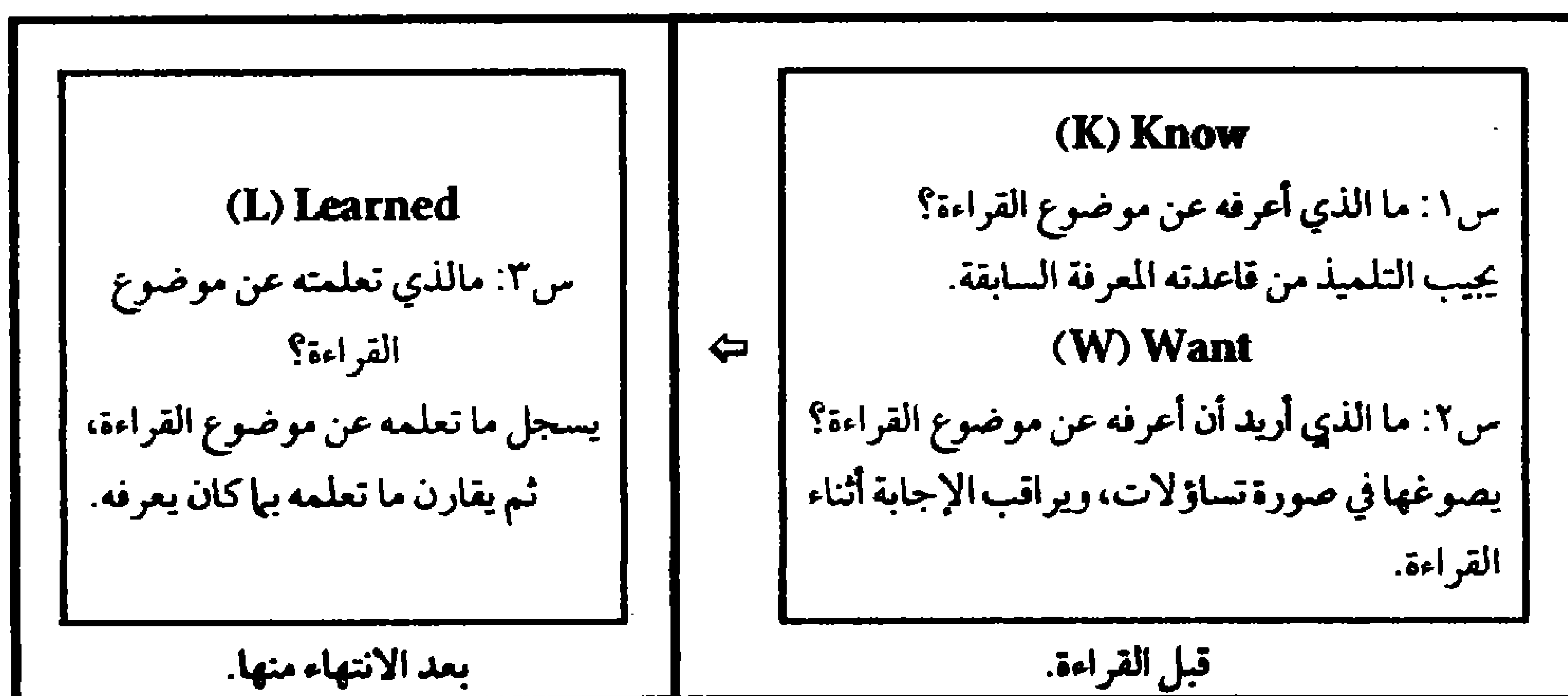
فاستراتيجية **KWLs** من أعمال (دونا أوجل: ١٩٨٦م Ogle, D., 1986) وتهدف إلى تدريب التلاميذ على بناء المعنى المعرفي وتنظيمه، وتخزينه في الذاكرة. واللفظ KWLs هو اختصاراً لثلاثة أسئلة يقوم التلميذ بالإجابة عنها قبل القراءة، وبعد الانتهاء منها هي:

س١: ما الذي تعرفه عن ..؟ ?. What You Know about

س٢: ما الذي تريد أن تعرفه عن ..؟ ? What You Want to know abou

س٣: ما الذي تعلمته عن ....؟ ?. What you Learned about

ويمكن التعبير عن تلك الاستراتيجية في الشكل التالي:



شكل (٤): استراتيجية بناء المعنى المعرفي **KWLs** (٣)

واستراتيجية التساؤل الذاتي تساعد التلميذ في جمع البيانات، ومعالجتها، وإكسابها معنى، وتوضيح ما بينها من علاقات واستخدامها في مواقف جديدة. ويرى (أ.ل. كوستا: ١٩٩٨م Costa, A.L., 1998) أنه بغض النظر عن المادة العلمية فمن المفيد أن يوجه القارئ لنفسه بعض الأسئلة الذاتية قبل التعلم وأثناءه، هذه الأسئلة تيسر له الفهم وتشجعه على التفكير في موضوع القراءة(٢).

أما استراتيجية «س ٣ م» فهي تهدف إلى مساعدة التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي على كيفية الإجابة عن الأسئلة التي تلي النَّص القرائي؛ في ضوء

التلميح بمكان وجود إجابة تلك الأسئلة. وهذه الاستراتيجية في الأصل من أعمال كل من (رفائيل وآخرين: ١٩٨٠، ١٩٨٢، ١٩٨٣م) Raphael, et al., 1980, 1982, 1983 الذين أطلقوا عليها استراتيجية العلاقات بين السؤال والإجابة Q-ARs[1]، وتتضمن عدة خطوات مثل «فكر وابحث عن الإجابة». ثم طورها كل من (ل. جراهام، ب. ونج: ١٩٩٣م) Graham, L.& Wong, B. 1993 وأطلقا عليها 3Hs وهى اختصار لثلاث خطوات، كل منها تبدأ بكلمة محددة تبدأ بحرف (H).

ثم عَدَلَها «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» بعد تجريبها على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي؛ حيث أضاف إجراءات تتعلق بكل من القياس القبلي، والبعدي، وأخرى تتعلق بتنمية القاعدة المعرفية للتلميذ وتدريبه على كيفية الإجابة عن السؤال من مخه. ثم أطلق عليها «س ٣ م»؛ وهي اختصار لثلاث كلمات تمثل ثلاث خطوات، كل منها تبدأ بحرف الميم وهي:

١- موجودة **Here**: تشير هذه الخطوة إلى أن إجابة السؤال موجودة بوضوح في النَّص؛ ووضوح الإجابة يشير إلى أنها موجودة في جملة واحدة في النَّص القرائي، وأن الجملة تحتوى على بعض الكلمات الموجودة في السؤال.

٢- مختفية **Hidden**: تشير تلك الخطوة إلى أن إجابة السؤال موجودة في النَّص أيضاً، ولكن بشكل ضمني وتحتاج إلى الاستنتاج؛ فهي قد تكون في جملتين أو أكثر، وقد تكون تلك الجمل موجودة في فقرات مختلفة في النَّص القرائي.

٣- في مخي (في عقلي) **In my Head**: تشير تلك الخطوة إلى أن النَّص القرائي لا يوجد فيه إجابة السؤال سواء بشكل واضح أو ضمني، ولكن الإجابة تعتمد على المعلومات الموجودة في القاعدة المعرفية للتلميذ، وعلى التلميذ أن يستخدم ما يعرفه بالفعل، ويوظف خبرته ومعلوماته السابقة عن النَّص، ويقدم رأيه اعتماداً على عمليات جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتقييمها، ومعالجتها؛ كالملاحظة، المقارنة، الترتيب، التصنيف، إدراك العلاقات الارتباطية، علاقات التناظر، علاقات الاستدلال اللفظي، اكتشاف التناقض، التمييز بين المعلومات ذات الصلة من

(1) Q-ARs = Question – Answer Relationships Strategy.

غير ذات الصلة بالموضوع، التمييز بين الرأي والحقيقة، اكتشاف التحيز، تحليل الرؤى المختلفة. ويطلق كل من (ريتشارد باول، ليندا إليدر: ١٩٩٩م) Paul,R.& Elder,1999 على تلك الخطوة Multi-System؛ أي متعددة النظام تتطلب من التلميذ أن يفكر ويستخدم الاستدلال وإصدار الأحكام في تقديم الإجابة، والتي قد تكون أفضل إجابة أو أسوأ إجابة.

وتتميز استراتيجية «س٣م» بما يلي:

١ - إن وجود تجانس بين المصطلحات «٣م» ييسر تذكرها بسهولة، مما يناسب التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي الذين يعانون غالباً من مشكلات التذكر.

٢- إنها تتفق مع تصنيف كل من (بيرسون، جونسون: ١٩٧٨م) Pearson & Johnson, 1978 لأنماط أسئلة الفهم القرائي الذي يركز على تحديد مصادر البيانات التي تُساعد القارئ في إنتاج Generate الإجابة؛ وهذا يتطلب من القارئ أن يسأل نفسه: أين سأجد إجابة هذا السؤال؟.

٣- استخدام التلميذ لتلك الاستراتيجية يجنبه الحيرة Confusion أو الارتباك بين إنتاج الإجابة من النَّص القرائي الواضح، والنَّص الضمني الذي يحتاج للاستنتاج.

٤ - التدريب عليها يؤكد على جوانب الميتامعرفة كالوعي بمصادر المعلومات المتاحة للإجابة عن الأسئلة، والوعي بقيمة الاختيار من بين هذه المصادر(٣).

خامساً: إجراءات التدريب على النّموذَج الثلاثي:

أولاً: المواد Materials:

تتطلب إجراءات التدريب أن يجهزَ المعلم ما يلي:

١ - اختباراً لفكِ الشفرةِ لتطبيقه قبليا.

٢ - اختباراً للفهم القرائي المعرفي لتطبيقه قبليا وبعديا.

٣- مقياساً للميتافهم قرائي لتطبيقه قبليا وبعديا.

٤- مجموعة من النصوص القرائية يلي كل منها ثلاث فئات من الأسئلة.

٥ - ثلاث بطاقات للتذكرة Prompt Cards، مطبوع على كل بطاقة واحدة من الكلمات التالية: موجودة Here، مختفية Hidden، في مخي Head ومطبوع خلف كل بطاقة ثلاثة أسئلة ميتامعرفية لتوجيه المتعلم ذاتيا وهى:

س١ : كيف سأجيب عن هذا السؤال ؟

س٢: أين توجد إجابة السـؤال ؟

س٣: هل إجابتي صحيـحة ؟

ثانياً: خطوات التدريب:

تتضمن إجراءات التدريب على النموذج الثلاثي ثلاث خطوات، تتم قبل القراءة، وأثنائها، وبعد الانتهاء منها وذلك على النحو التالي:

أ) إجراءات التدريب على الخطوة الأولى «قبل القراءة»:

أولاً: قبل أن يبدأ التلميذ في القراءة، يدربه المعلم على تحديد كل ما يعرفه، وما يريد أن يعرفه عن موضوع القراءة، من خلال الإجابة عن سؤالين:

السؤال الأول: ما الذي تعرفه عن موضوع القراءة؟ What You Know about reading?؛ حيث يحدد التلميذ كل المعلومات التي يعرفها عن موضوع القراءة، ويجيب عن هذا السؤال من قاعدته المعرفية ومعلوماته السابقة والمختزنة في الذاكرة بعيدة المدى عن الموضوع الذي سوف يقرأه.

السؤال الثاني: ما الذي تريد أن تعرفه عن موضوع القراءة؟ What You Want to know about reading?؛ حيث يفكر التلميذ في ما الذي يريد أو يتوقع أن يعرفه عن موضوع القراءة، ويحدده في صيغة تساؤلات، ويراقب معرفته الإجابة عن تلك التساؤلات في مرحلة أثناء القراءة.

ويمكن الاستعانة بورقة العمل التالية:

اسم التلميذ: .... رقم التلميذ (....)

قبل البدء في القراءة		
(K) Know س١: ما الذي أعرفه عن موضوع القراءة؟ ج١ :	⇦	**(W) Want** س٢: ما الذي أريد أن أعرفه عن موضوع القراءة؟ ج٢: ....

شكل (٥): ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLs(٣)

ثانياً: ثم يدرب المعلم التلميذ على ممارسة استراتيجية التساؤل الذاتي في التخطيط للقراءة؛ حيث يسأل التلميذ نفسه بعض التساؤلات الذاتية مثل:

١- ماذا أقرأ؟ ... وهذا التساؤل يخلق نقطة للتركيز تساعد في عمل الذاكرة قصيرة المدى.

٢- لماذا أقرأ هذا النَّص؟ ... وهذا التساؤل يساعد التلميذ في تحديد هدفه من القراءة.

٣- لماذا يعتبر هذا النَّص هاماً؟ ... وهذا التساؤل يساعده في تحديد سبب القراءة.

٤- كيف يرتبط محتوى هذا النَّص بما أعرفه أو بما قرأته سابقاً؟ ... وهذا التساؤل يساعده في اكتشاف العلاقة بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة(١٩).

٥- كيف أقرأ؟ ... وهذا التساؤل يساعد في تحديد الخطوات أو الاستراتيجيات التي سوف يتبعها القارئ في تشفير المعلومات واسترجاعها.

٦- ما هي الصعوبات التي يمكن أن تواجهني أثناء القراءة؟ ... وهذا التساؤل يساعد في تحديد العقبات التي يتوقع التلميذ أنها ستواجهه أثناء القراءة، وتحديد أساليب مواجهتها.

ويمكن للمعلم أن يدرب التلاميذ على هذه الخطوة بصورة غير مباشرة دون أن يذكر لهم ذلك؛ حيث يكلفهم بوضع خطط لموضوع الدرس، ويساعدهم إذا تطلب الأمر، ويكتبها على السبورة، ثم يبدأ التنفيذ حسب تلك الخطة(٣٨).

ب) إجراءات التدريب على الخطوة الثانية «أثناء القراءة»:

أولاً: يمكن للمعلم أن يدرب التلميذ على ممارسة استراتيجية التساؤل الذاتي أثناء القراءة؛ حيث يسأل التلميذ نفسه بعض التساؤلات التي قد تساعده في معالجة المعلومات وتنظيمها وتذكرها وتوليد الأفكار مثل:

١- كيف أقرأ؟ ... وهذا التساؤل يساعد القارئ في ممارسة استراتيجيات تشفير المعلومات واسترجاعها التي حددها في الخطوة السابقة مثل: وضع خطوط تحت المفاهيم الأساسية Underlining، أو تحديد المعلومات ذات الصلة بموضوع القراءة بين قوسين، أو التلخيص وكتابة الملاحظات الهامشية، أو إعادة شرح النَّص بأسلوب القارئ Elaborating، أو تصميم المصفوفات Matrix Outlining.

٢- ما هي الأسئلة التي ربما يطلب مني الإجابة عنها في هذه الفقرة؟ ... وهذا التساؤل يساعده في اكتشاف الجوانب غير المعلومة، أو غير الواضحة في الفقرة التي يقرأها.

٣- هل أحتاج إلى خطة لكي أفهم هذا النَّص؟ ... وهذا التساؤل يجعله يصمم طريقته للقراءة(١٩).

ويحدد (ب. كابيناس: ١٩٨٦م) Kapinus, B., 1986 بعض التكتيكات التي يمكن أن يتبعها القارئ في مرحلة أثناء القراءة فيما يلي:

إذا قرأت ومازلت لا تفهـــم:	← حدد ما هي مشكلتك؟ ← ذكر نفسك ماذا تريد أن تعرف. ← ارجع لما مضى. ← انظر لما يأتي. ← هدئ سرعة القراءة. ← أطلب المساعدة([١٤]).

ثانياً: يمكن للمعلم أن يدرب التلاميذ على ممارسة «س٣م» باستخدام الأسئلة الثلاثة التالية:

س١: كيف سأجيب عن هذا السؤال؟How Will I answer this question? ...
وهذا التساؤل يساعد التلميذ في الإجابة عن الأسئلة، ويُذَكِرَهُ بقراءة كل من السؤال والنَّص جيداً، وأن يستخدم استراتيجية (س٣ م).

س٢: أين توجد إجابة هذا السؤال؟ Where is the answer to this question found? ... ويتم تدريب التلميذ على اتباع الإجراءات التالية:

* أن يفحص التلميذ السؤال فقد يعطيه بعض التلميحات بالإجابة.
* الإجابة إما أن توجد في النَّص، أو في القاعدة المعرفية للتلميذ.
* أن يراجع النَّص أولاً، وإذا لم توجد فيه الإجابة يستخدم التلميذ ما يعرفه عن السؤال.
* إذا وجد التلميذ كلمات كثيرة في الإجابة هي نفسها الموجودة في السؤال، فإن السؤال يكون سهلاً والإجابة واضحة.
* وإذا تطلب السؤال أكثر من حقيقة موجودة في النَّص، فهو سؤال غير واضح، وبالتالي فإن الإجابة ستكون في جملتين أو أكثر من النَّص.
* أما إذا قرأ التلميذ النَّص جيداً ولم يجد فيه إجابة السؤال فعليه أن يستخدم ما يعرفه بالفعل عن هذا السؤال، ويستخدم خبرته ومعلوماته السابقة عن النَّص، ويقدم رأيه معتمداً على جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتقييمها، ومعالجتها..

وهنا يأتي دور المعلم في تدريب التلاميذ على عمليات:

* جمع المعلومات من خلال الملاحظة.
* تنظيمها من خلال المقارنة والتصنيف والترتيب.
* تحليلها من خلال العلاقات الارتباطية والسببية والاستدلال اللفظي.
* تقييمها من خلال اكتشاف التناقض وعدم الاتساق في البيانات والمعلومات الواردة في النَّص، والتميز بين المعلومات ذات الصلة من غير ذات الصلة بالموضوع، والتمييز بين النصوص الخيالية والواقعية، والتمييز بين الرأي والحقيقة.
* معالجتها من خلال تحليل الرؤى ووجهات النظر المختلفة.

ويمكن للمعلم أن يدرب التلاميذ على تلك العمليات متبعاً استراتيجية العرض التالية:

* إجراء قياساً قبليا.
* عرض العملية، وأهميتها، وهدفها، ومواقف الفهم القرائي التي يمكن استخدامها فيه.
* شرح قواعد أو خطوات التطبيق وكيفية تنفيذها وأسبابها.
* التوضيح بأمثلة ترتبط بميول التلاميذ واهتماماتهم أو خبراتهم.
* مراجعة خطوات التطبيق وأسباب استخدام كل خطوة.
* تطبيق التلاميذ لنفس الخطوات على مَهَام أخرى مشابهة للمثال الذي عرضه المعلم، مع مساعدة المعلم لمن تواجهه صعوبة في التطبيق.
* التقويم والقياس البعدى، وتكليف التلاميذ بنشاط منزلي.



كما يمكن للمعلم أن يدرب التلميذ على خطوات التوجيه الذاتي العلني (ممارسة «س٣م» بصوت مرتفع)، ثم التوجيه الذاتي الهامس (ممارسة «س٣م» بصوت غير مسموع)، ثم التوجيه الذاتي الخفي (ممارسة «س٣م» بدون إصدار أي صوت)(٣).

س٣: هل إجابتي صحيحة؟ Is my answer Correct? .. وهذا التساؤل يساعد التلميذ في التقييم الذاتي لإجاباته، ولـ "س٣م" التي اتبعها؛ من خلال مراجعته لكل من السؤال والإجابة مرة أخرى. وإذا استخدم التلميذ – فعلاً – كل خطوات «س٣م» ومازال غير قادر على الإجابة، فيمكنه طلب المساعدة من المعلم.

جـ) إجراءات التدريب على الخطوة الثالثة «بعد الانتهاء من القراءة»:

أولاً: بعد أن ينتهي التلميذ من قراءة النَّص، يحدد ما الذي تعلمه عن موضوع القراءة، بالإجابة عن السؤال التالي:

السؤال الثالث: ما الذي تعلمته عن موضوع القراءة؟ What you Learned about reading?؛ حيث يسجل التلميذ كل ما تعلمه عن موضوع القراءة، وأية معلومات أخرى يجدها مشوقة، على أن يكتب الإجابة أمام الأسئلة التي سبق تحديدها في (للسؤال الثاني)، ثم يقارن ما تعلمه بما كان يعرفه؛ وفي كثير من الحالات يكتشف التلميذ أن ما كان يعتقد أنه صحيحٌ كان غيرَ دقيق(٢٦).

ثانياً: يمكن للمعلم أن يدرب التلميذ على استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي بعد الانتهاء من القراءة؛ حيث يسأل التلميذ نفسه بعض التساؤلات الذاتية التي تساعده في تحليل المعلومات وتكاملها وتقييمها مثل:

١- كيف أستخدم المعلومات التي فهمتها في جوانب حياتي الأخرى؟ ... وهذا التساؤل يساعده في ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المختزنة في ذاكرته بعيدة المدى، والاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى.

٢- ما مدى كفاءتي في فهم النَّص؟ ... وهذا التساؤل يساعده في تقييم التقدم الذي وصل إليه.

٣- هل أحتاج إلى قراءة هذا النَّص مرات أخرى؟ ... وهذا التساؤل يساعده في متابعة ما إذا كان هذا النَّص يحتاج إلى طريقة أخرى في القراءة(١٩).

ويمكن التعبير عن إجراءات المعالجة الدورية الميتافهم قرائية فيما يلي:

القياس القبلي من خلال:
اختبار فك الشـــفرة.
اختبار الفهم القرائي المعرفي.
مقياس الميـــتافهم قرائي.

مستوى الفهم

مرتفع ← توقف

منخفض ↓

المعالجة الميتامعرفية:
الخطوة الأولى «قبل القراءة»:
أولاً: السؤال الأول «ما الذي تعرفه عن موضوع القراءة؟»
السؤال الثاني «ما الذي تريد أن تعرفه عن القراءة؟»
ثانياً: استراتيجية التساؤل الذاتي للتخطيط للقراءة.
الخطوة الثانية «أثناء القراءة»:
أولاً: استراتيجية التساؤل الذاتي لتشفير المعلومات، معالجتها.
ثانياً: «س ٣م» باستخدام التوجيه الذاتي.
الخطوة الثالثة «بعد الانتهاء من القراءة»:
أولاً: السؤال الثالث «ما الذي تعلمته عن موضوع القراءة؟»
ثانياً: استراتيجية التساؤل الذاتي لتقييم المعلومات، وتكاملها.

↓

القياس البعدي من خلال:
اختبار الفهم القرائي المعرفي.
مقياس الميتافهـم قرائي.

↓

مستوى الفهم

منخفض ← (عودة إلى المعالجة الميتامعرفية)

مرتفع ↓

توقف

شكل (٦): إجراءات التدريب على المعالجة الدورية من خلال النَّموذَج الثلاثي.



سادساً: قابلية النَّموذَج الإجرائي للتعلّم، والتعليم، والتدريب:

رغم أن النَّمُوذَج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي يهدف إلى توضيح وتفسير عملية الفهم القرائي، وقياسه، وكيفية معالجته من منظور ميتامعرفي، فقد يتساءل البعض عن إمكانية التحقق منه تجريبيا؟ وللإجابة عن هذا التساؤل أجريت عدة دراسات تجريبية تناولت مكونات النَّمُوذَج بشكل متفرق، منها ما يلي:

دراسة كل من (ل. جراهام، ب. وونج: ١٩٩٣م) **Graham, I. & Wong, B. 1993** التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية العلاقات بين السؤال ـ الإجابة Q-ARs لـ (رفائيل وآخرين: ١٩٨٠، ١٩٨٢، ١٩٨٣م) Raphael, et al., 1980; 1982; 1983، (والتي طُورت إلى س٣م) في مستوى الفهم القرائي المعرفي والميتامعرفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوى صعوبات الفهم القرائي؛ من خلال محاولة التحقق من صدق الفروض التالية:

١- أن التلاميذ الذين يتم تعليمهم Q-ARs يكون أداؤهم أفضل - في مهام الفهم القرائي - من أقرانهم الذين لم يتعلموها.

٢- أن التلاميذ الذين يتم تعليمهم Q-ARs من خلال التعلُّم الذاتي يكون أداؤهم أفضل - في مهام الفهم القرائي - من أقرانهم الذين يتعلموها من خلال التعليم التلقيني المباشر Didactic.

٣- أن التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي الذين يتم تعليمهم Q-ARs من خلال التعلُّم الذاتي يكون أداؤهم أفضل (في مهام الفهم القرائي) من أقرانهم العاديين الذين تعلموا بنفس الطريقة.

وبلغ عدد المشاركين في البحث (٩٠) تلميذاً من الجنسين بالصفين الخامس والسادس الابتدائي من العاديين، وذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي، تراوحت أعمارهم ما بين (٩: ١٣ عاماً)، ينتمون إلى مستوى اجتماعي - اقتصادي متوسط/ منخفض.

واعتمدت الدراسة على عدة أدوات: اختبار[1] Gates-MacGinitie,1980 لتشخيص حالات صعوبات الفهم القرائي واستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة، واستبيان Canney & Winograd, 1979، وثمانية نصوص قرائية للتدريب متدرجة الصعوبة تتراوح كلمات كل منها ما بين (٤١: ٤٠٤ كلمة)، بعضها من مقررات الصفين الخامس والسادس الابتدائي، والبعض الآخر غير مرتبط بالمقرر، بالإضافة إلى أربعة نصوص أخرى إضافية لاستخدامها في حالة عدم تمكن التلميذ من الوصول إلى مستوى (٨٥٪) على الأقل في القطعتين السابعة والثامنة. واختبار الاجتياز Test Passages الذي يهدف إلى قياس الفهم القرائي المعرفي، ويتكون من (٤٢) سؤالاً للفهم تم اشتقاقهم من النصوص التدريبية، تم توزيعهم بعد النصوص التدريبية؛ حيث يتراوح عدد الأسئلة بعد كل قطعة ما بين (٣: ٨ أسئلة).

تم تطبيق كل من: استبيان الميتافهم قرائي، واختبار G-MGRTs-D للفهم القرائي على جميع أفراد العينة الكلية تطبيقاً قبليا وبعديا، ثم قُسمت العينة الكلية عشوائيا إلى ثلاث مجموعات، واحدة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين: الأولى تم تدريب أفرادها على طريقة التعليم التلقيني Didactic؛ حيث تم تقديم Q-ARs للتلاميذ مع إعطائهم بطاقات التذكرة التي تلخص الفئات الثلاث لعلاقة السؤال بالإجابة، ثم يتناوب التلاميذ في قراءة النَّص بصوت مرتفع، ثم يجيبوا عن أسئلة الفهم باستخدام Q-ARs مع كتابة نوع العلاقة بجانب الإجابة. أما أفراد المجموعة التجريبية الثانية فقد تم تدريبهم على طريقة التعلّم الذاتي؛ حيث قدمت لهم Q-ARs بنفس الطريقة السابقة، بالإضافة إلى تعليمهم ثلاثة أسئلة توجيهية تم طباعتها على ظهر بطاقات التذكرة وهي: كيف سأجيب عن هذا السؤال؟ أين توجد إجابة هذا السؤال؟ هل إجابتي صحيحة؟ ثم تدريبهم على فنية تقديم التعليمات للذات لـ Meichenbaum, D.H.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود أثر دال إحصائيا لاستخدام التلاميذ لـ Q-ARs في أداء الفهم القرائي المعرفي؛ حيث

(1) G-MGRTs-D: Gates-MacGinitie Reading Tests. Level-D, From 1.

وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين: التعليم التلقيني والتعلُّم الذاتي على اختبار الفهم القرائي المعرفي، في القياس البعدى لصالح أفراد مجموعة التعلُّم الذاتي (أي أن تقديم Q-ARs بطريقة التعليم الذاتي كان أكثر فاعلية في تحسين أداء الفهم القرائي المعرفي من تقديمها بطريقة التعليم التلقيني). كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعتين التجريبيتين على اختبار الفهم القرائي المعرفي في القياس البعدى لصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين. وأشارت النتائج الكيفية إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم قبل التدريب على Q-ARs كانت إجاباتهم أقل تركيزاً على المعنى من العاديين، بينما ركزت إجاباتهم بعد التدريب عليها بصورة أكبر على المعنى والفهم(٧٠).

أما دراسة كل من (هـ. لي سوانسون، م. تراهان: ١٩٩٦م) **Swanson, H. Lee & Trahan, M., 1996** فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين الميتافهم قرائي والفهم القرائي المعرفي، وإمكانية التنبؤ بالفهم القرائي من خلال عمليات الميتافهم قرائي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. وشارك في الدراسة (١٢٠) تلميذاً من الجنسين بالصف الخامس الابتدائي من ذوى صعوبات الفهم القرائي والعاديين.

واستخدمت الدراسة عدة أدوات منها: مقياس Paris, S., et al., 1984 المعدل للميتافهم قرائي الذي يهدف إلى قياس المكونات التالية: التخطيط لبارمترات المهمة، مراقبة الذات، تقييم استراتيجيات الفهم القرائي. وعند تطبيقه تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعات صغيرة تراوح عددها ما بين (٥-٦ تلاميذ)، وقامت باحثة أنثى بقراءة مفردات المقياس بصوت مرتفع والتلاميذ يتتبعون الإجابة في كراساتهم. واختبار الفهم القرائي المعرفي N-RST,LB[1] المستوى (B) الذي يهدف إلى قياس فهم القراءة الصامتة من خلال عمليات الاستدعاء، الاستنتاج، التعرف على علاقات السبب والنتيجة.

---

(1) N-RST, LB: The Nelson-Reading Skills Test, Level B.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات الميتافهم قرائي ودرجات الفهم القرائي المعرفي لدى مجموعة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الفهم القرائي. وأن عمليات الميتافهم قرائي كانت عاملاً منبئاً بالفهم القرائي؛ حيث إنها تُعَدُ بمثابة نظام تنفيذي عام يقف خلف الفهم القرائي المعرفي، ومن ثم فإن معرفة الكلمات ليس هو المؤشر الأساسي لتشخيص الفهم القرائي، وإنما يجب مراعاة كل من الجانبين: المعرفي والميتامعرفي عند تشخيص صعوبات الفهم القرائي(١٠٣).

وكان من بين أهداف دراسة «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» الكشف عن أثر برنامج تعليمي ثلاثي - يعتمد إجرائيا على عدة استراتيجيات منها: «س٣م»، KWLs - في مستوى الفهم القرائي المعرفي، والميتامعرفي. وشارك في الدراسة (٦١) تلميذاً من الجنسين بالصف الخامس الابتدائي، تم تشخيصهم من عينة كلية عددها (٢٥٢ تلميذاً) على أنهم ذوى صعوبات تعلم في الفهم القرائي المعرفي، والميتامعرفي، متوسط أعمارهم (٤٩ , ١٣٠)، تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠: ١٣٠)، وتراوحت قيم التباين بين أدائهم الفعلي في الفهم القرائي المعرفي والميتافهم قرائي والأداء المتوقع لهم ما بين (١٤ , ١ : ١٦ , ٤ فرق دراسية). وجميعهم لا يعانون من صعوبة في فك شفرة الكلمات، أو اضطراب انفعالي، أو أية إعاقات حسية أو جسمية واضحة. قُسموا عشوائيا إلى مجموعتين متجانستين: تجريبية، وضابطة.

واعتمدت الدراسة على عدة أدوات منها: اختبار الفهم القرائي المعرفي (إعداد/ الباحث)، ومقياس الميتافهم قرائي (إعداد/ الباحث). وبعد معالجة البيانات إحصائيا أشارت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

أولاً: نتائج الفهم القرائي المعرفي: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية، في المكونات المعرفية للفهم القرائي، ما عدا تنظيم المادة المقروءة. وأن حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي يمكن تعليله بأنه يرجع إلى أثر البرنامج في التباين المنظم

لمتغيرات إدراك معنى الفقرة، وإدراك العلاقات، والدرجة الكلية للفهم القرائي المعرفي كان كبيراً؛ حيث قُدر بنسبة أكثر من ١٥٪. غير أن حجم أثر البرنامج جاء متوسطاً في متغيري تمييز معاني الكلمات، وإدراك معنى الجملة؛ حيث قدر بنسبة ٦٪ إلى أقل من ١٥٪. بينما كان حجم الأثر ضئيلاً بالنسبة لمتغير تنظيم المادة المقروءة؛ حيث قدر بنسبة ١٪ إلى أقل من ٦٪.

ثانياً: نتائج الميتافهم قرائي: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة للتخطيط لبارمترات المهمة، وتقييم الاستراتيجية، والدرجة الكلية للميتافهم قرائي. وأن حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي يمكن تعليله بأنه يرجع إلى أثر البرنامج في التباين المنظم لمتغيرات التخطيط لبارمترات المهمة، والدرجة الكلية للميتافهم قرائي كان كبيراً؛ حيث قُدر بنسبة أكثر من ١٥٪. غير أن حجم أثر البرنامج جاء متوسطاً في متغير تقييم الاستراتيجية؛ حيث قدر بنسبة ٦٪ إلى أقل من ١٥٪. بينما كان حجم الأثر ضئيلاً بالنسبة لمتغير مراقبة الذات؛ حيث قدر بنسبة ١٪ إلى أقل من ٦٪.

ثالثاً: أوصت الدراسة بما يلي:

أ - الاطمئنان إلى أن التلميذ ذا صعوبة الفهم القرائي لا يعانى من صعوبة أخرى في قراءة الكلمات؛ إذ إن لديه القدرة على القراءة، ولكنه لا يفهم ما يقرأه. وهذا يتطلب إجراء اختبار لقياس فك شفرة الرموز والكلمات.

ب- مراعاة كل من المؤشرين الميتامعرفي والمعرفي في تشخيص صعوبات الفهم القرائي. وهذا يتطلب إجراء نوعين من الأدوات التشخيصية، أحدهما خاص بالميتافهم قرائي، والآخر بالفهم القرائي المعرفي؛ على أن تتوافر في هذه الأدوات معايير صفية لتحديد الصف الفعلي للتلميذ في الفهم القرائي.

جـ- الاعتماد على اختبار ذكاء مقنن غير لفظي لتحديد الأداء المتوقع للتلميذ.

د - ونظراً لما أسفرت عنه الدراسة من وجود حجم تأثير كبير للقياس القبلي على درجات القياس البعدى للفهم القرائي المعرفي، فإنها توصى بضرورة الاعتماد على اختبار مكون من صورتين متكافئتين لقياس الفهم القرائي المعرفي(٣).

وهدفت دراسة «عبدالفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م» إلى الكشف عن أثر برنامج ميتامعرفي في مستوى كل من: الفهم القرائي المعرفي والميتافهم قرائي، والاندفاعية المعرفية كمتغير مصاحب للصعوبة. وشارك في الدراسة (٣٠) تلميذاً مندفعاً من الجنسين بالمدرسة الابتدائية ذوى صعوبات تعلم نوعية في الفهم القرائي، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩١: ١٢٩)، وتراوحت قيم التباعد بين الأداء الفعلي لهم في الفهم القرائي ما بين (٢٨,١ : ٣,٧٨) فرق دراسية، وجميعهم ليس لديهم صعوبات في فك شفرة الكلمات، ولا يعانون من اضطراب انفعالي، أو أية إعاقات حسية أو جسمية أو حركية واضحة، قُسموا عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

وبالإضافة للأدوات التشخيصية استخدمت الدراسة مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي «إعداد/ أحمد مصطفى، وإسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م»، واختبار الفهم القرائي المعرفي، ومقياس الاندفاعية المعرفية « إعداد/ الباحثين». واعتمد البرنامج المستخدم إجرائيا على فنية توجيه التعليمات للذات لـ Meichenbaum, D.H.، و«استراتيجية ٣م؛ تعديل إسماعيل الصاوي،٢٠٠٣م»، وعشرة قطع قرائية، يوجد بعد كل منها ثلاثة أنواع من الأسئلة؛ الأول إجابته موجودة بوضوح في القطعة، والثاني إجابته موجودة أيضاً فى القطعة ولكن بشكل ضمني، أما النوع الثالث من الأسئلة فإجابته غير موجودة فى القطعة.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختباري: «ولكوكسن» للعينات المرتبطة، «مان - ويتنى» للعينات المستقلة؛ توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

* توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، بالنسبة لجميع متغيرات الفهم القرائي المعرفي، وبالنسبة لمتغيرات

مراقبة الذات، تقييم الاستراتيجية، والدرجة الكلية للفهم القرائي الميتامعرفي، وذلك لصالح القياس البعدى، بينما الفروق في متغير التخطيط لبارمترات المهمة لم ترق لمستوى الدلالة الجدولية.

* توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في متغيرات: تمييز معاني الكلمات، إدراك معنى الفقرة، إدراك العلاقات، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للفهم القرائي المعرفي، وفي متغيرات مراقبة الذات، وتقييم الاستراتيجية، والدرجة الكلية للفهم القرائي الميتامعرفي. بينما لم ترق هذه الفروق لمستوى الدلالة الجدولية بالنسبة لمتغيرات إدراك معنى الجملة، تنظيم المادة المقروءة. ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء افتقار البرنامج المستخدم للاستراتيجيات والقواعد اللغوية التي تساعد التلاميذ على إعادة تجميع الأفكار أو الكلمات أو الجمل في بنيات تنظيمية تركيبية جديدة.

* توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، بالنسبة لمتغير «زمن كمون الاستجابة لصالح درجات القياس البعدى»، وبالنسبة لمتغير «عدد الأخطاء» لصالح درجات القياس القبلي.

* توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى في متغير زمن كمون الاستجابة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وفى متغير عدد الأخطاء لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة(٣٣).

وكان من بين أهداف دراسة «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٦م» الكشف عن أثر التدريب على برنامج يعتمد إجرائيا على عدة استراتيجيات منها: KWLs في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ الذكور ذوي المستوى المنخفض دراسيا بالمدرسة الابتدائية. وشارك في البحث (٢٢ تلميذاً) من الذكور ذوى السلوك العدواني، وينتمون إلى مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض، ومستوى أدائهم الدراسي أقل من المتوسط، وكذلك مستوي تنظيم الذات الأكاديمي، والالتزام الاجتماعي؛ قُسموا عشوائيا إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.

واستخدمت الدراسة عدة أدوات منها: مقياس تنظيم الذات الأكاديمي SRQ-A، (إعداد: Losier,G.F. & Sheldon, K.M.,2005، تعريب وتقنين: الباحث). وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختباري: «ولكوكسن» للعينات المرتبطة، و«مان – ويتنى» للعينات المستقلة؛ توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي:

* توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وذلك في متغيرات مقياسي تنظيم الذات الأكاديمي، وتنظيم الذات للالتزام الاجتماعي، بالإضافة إلى الوزن النسبي للتنظيم الذاتي؛ حيث ارتفعت متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل هذه المتغيرات بعد تطبيق البرنامج.

* توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية على جميع متغيرات مقياس تنظيم الذات الأكاديمي.

واستنتجت الدراسة أن افتقار التلاميذ للاستراتيجيات الميتامعرفية هي التي تدفعهم بعيداً عن الإنجاز والتحصيل؛ حيث إنها تساعدهم على اكتساب المعلومات بطريقة منظّمة وموجّهة، وإدراك متى يَمتلكونَ المهارة، والبحث بنشاط عن المعلومات حينما تكون ضرورية لإتْمام المهمَّة(٤).

وبصفة عامة فإن هذه النتائج تمثل دليلاً تجريبيا لفاعلية التدريب على استراتيجيات النَّمُوذَج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي MRCOPM[1] في خفض مستوى صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية، وبعض المتغيرات المصاحبة؛ فقد أشارت النتائج إلى أن تعليم التلميذ بعض العمليات والاستراتيجيات الميتامعرفية وتدريبه عليها يعطيه إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره، وحينما يقترن هذا

(١) المهتمون بالنَّمُوذَج يمكن مراسلة د/ إسماعيل إسماعيل الصاوي، قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة الأزهر، تفهنا الأشراف، مركز ميت غمر، محافظة الدقهلية. بريد الكتروني: psychologist1705@yahoo.com.sg والباحث يهيب بالسادة الباحثين إمداده بنتائج الدراسات التي تتبنى النَّمُوذَج الثلاثي.

التدريب بالتحسن في مستوى التحصيل ينمو لديه شعورا بالثقة في النفس في مواجهة المهام المدرسية.

فالتدريب على استراتيجية «س٣م» يساعد التلميذ في إدراك العلاقات بين السؤال المطروح ومكان وجود إجابته، سواء كانت الإجابة موجودة في النَّص بشكل مباشر، أو غير مباشر، أم تتطلب من التلميذ أن يجيب عنها من قاعدته المعرفية. وتدريبه على الملاحظة الدقيقة لخصائص الأشياء ينتقل أثره إلى ملاحظته لخصائص الكلمات والمفاهيم، وتدريبه على المقارنة وعلاقات الترادف يساعده في التعرف على الكلمات المرادفة (التشابه) والمتضادة (الاختلاف). أما تدريبه على عمليات تحليل العلاقات الارتباطية، والسببية، واللفظية البسيطة والمركبة يساعده في إدراك العلاقات بين الأشياء.

وتؤكد تلك النتائج افتراض كل من (هـ. سوانسون، م. تراهان: ١٩٩٦م) Swanson, H., & Trahan, M., 1996 الذي يرى أن معرفة الكلمات ليست هي المؤشر الأساسي للفهم القرائي، ولكن تلعب الميتامعرفة دوراً رئيساً في تفسير صعوبات الفهم القرائي؛ حيث تُعَدُ عمليات الميتافهم قرائي عاملاً منبئاً بالفهم القرائي المعرفي، ونظراً لأن التلميذ ذا صعوبة الفهم القرائي يعانى من ضعف في العمليات الميتامعرفية فإنه يمكن التنبؤ بأنه إذا أتيحت له فرصة التدريب على تلك العمليات فسوف يكون أكثر احتمالاً لأن يعتمد عليها في مهام التعلُّم(١٠٣). وهذا ما يوفره البُعد التدريبي في النَّمُوذَج الثلاثي.

كما يركز (فيجوتسكي) Vygotsky على دور المساندة Scaffolding في سد الفجوة بين الميتامعرفة وعملية الفهم، والتي يطلق عليها منطقة النمو المحورية القريبة، التي تنمو بقدر ما يتوافر لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي من برامج تدريبية ملائمة(في:٣). كما اتفقت النتائج على أن التلميذ ذا صعوبات الفهم القرائي ينقصه القدرة على مراقبة الذات عند القراءة؛ وحينما يتمكن النَّمُوذَج الثلاثي من تحسين مستوى مراقبة الذات لديه من المتوقع أن تنخفض صعوبة الفهم القرائي لديه؛ حيث يكون أكثر انتباهاً وأكثر رغبة في الحصول على المعرفة.

وفى محاولة لـ (ج. ماك نيل: ١٩٨٧م) McNeil, J., 1987 لتفسير تلك النتيجة يشير إلى أن مراقبة الذات تعد من المتغيرات الميتامعرفية التي ترتبط بالشخص (القارئ) نفسه. فكل تلميذ لديه إدراكات ومشاعر عن نفسه كقارئ، وتلك الإدراكات والمشاعر تؤثر سلباً في فهم النَّص القرائي بالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي والذين يعانون من العجز المكتسب Learned helplessness الذي تكمن خطورته في أنه يهزم ذاتهم Self-defeating، فالتلميذ ذو صعوبة الفهم القرائي حينما يفشل في فهم نَّص قرائي، لا يراقب نفسه عند القراءة، ولا يقارن بين نفسه وأقرانه العاديين، وإنما يعزو فشله هذا إلى عدم قدرته على الفهم(٨٣).

وفى مقارنته بين مرتفعي ومنخفضي مراقبة الذات، يشير كل من (م. سنايدر، ص. جنجاستاد: ١٩٨٦م) Snyder, M., & Gangestad, S., 1986 إلى أن منخفضي مراقبة الذات ذوى صعوبات الفهم القرائي يكونوا أقل انتباهاً، وأقل رغبة في الحصول على المعرفة، وأقل قدرة على التعبير بالإشارات اللفظية وغير اللفظية التي تترجم المعلومات إلى أفعال وسلوكيات، مقارنة بمرتفعي مراقبة الذات (العاديين) (٩٩). ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء النَّمُوذَج الثلاثي الذي يركز على تدريب التلاميذ على مراقبة الذات أثناء تنفيذ المهام المعرفية من حيث الاحتفاظ بالهدف في بؤرة الاهتمام، والوعي بالحفاظ على ترتيب الخطوات المستخدمة وتسلسلها، ومعرفة أي من تلك الخطوات تم استخدامها، وأي منها لم يستخدم، وأي منها تم تعديله، ومتى يتحقق الهدف الفرعي. ووعيه بأنه قد فهم النَّص الذي يقرأه، أو أنه لم يفهمه بعد، وماذا يجب عليه أن يفعله لكي يفهمه؛ مثل استخدام الفحص والتصحيح الذاتي(٨٣).

أما إعادة تجميع الأفكار أو الكلمات أو الجمل في بنيات تنظيمية جديدة، يُعد من المهام المعرفية المعقدة التي تتطلب استقلال ذاتي ودافعية ذاتية داخلية Intrinsic motivation، ويتطلب استراتيجيات تنظيمية Organization، وهذا ما يفتقر إليه ذوى صعوبات الفهم القرائي الذين يتصفون بالتوجه الدافعي الخارجي وانخفاض مستوى الدافعية الذاتية، ويميلون إلى الاعتماد على المعلمين في تنظيم المهام المعرفية.

وعند مقارنة حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي أحدثه النَّمُوذَج في التباين المنتظم للفهم القرائي المعرفي، والميتافهم قرائي، لاحظ الباحث الحالي أن معدلات التأثير والتحسن لا تتم بنفس الدرجة؛ حيث وجد تحسن سريع في مستوى الدرجة الكلية للميتافهم قرائي (حجم الأثر المفسر ٣١٪ تقريباً) في حين لم يقترن - بنفس المقدار - تحسن في مستوى الدرجة الكلية للفهم القرائي المعرفي (حجم الأثر المفسر ٢١٪ تقريباً) وهذا يشير إلى أنه ليس بالضرورة أن تتحسن النواتج المعرفية والميتامعرفية للفهم القرائي بنفس الدرجة وبنفس المعدلات من خلال استخدام النَّمُوذَج نفسه.

كما تمثل هذه النتائج دليلاً تجريبيا آخر لفاعلية التدريب على النَّمُوذَج الثلاثي في تعديل الاندفاعية المعرفية كمتغير مصاحب لصعوبات الفهم القرائي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي الذين قد يندفعون ليس لأنهم تنقصهم القدرة العقلية العامة؟ وإنما لأنهم لم يتدربوا على الفنيات والاستراتيجيات الميتامعرفية التي تجعلهم يتحكمون في ذاتهم، ويفكرون جيداً ويتأنون قبل الشروع فى أداء المهام القرائية؛ ومن ثم فإنه حين تم تدريبهم على تلك الاستراتيجيات الميتامعرفية نشطت لديهم وظائف القشرة المخية واكتسبت السيطرة والهيمنة على مكونات ما تحت القشرة المخية، وظهر ذلك فى ارتفاع القدرة على التحكم والوعي الميتامعرفي؛ ومن ثم انخفضت الاندفاعية وارتفع مستوى التروي Reflection الذي يتطلب التنظيم وتركيز الانتباه وإمعان التفكير في المهمة قبل الاستجابة استعداداً لإدراك وملاحظة التفاصيل واستخدام الاستراتيجيات التقويمية وهذا يجعل الطفل يستغرق زمن كمون استجابة أطول وأيضاً تقل نسبة أخطائه.

وأخيراً، تمثل هذه النتائج دليلاً تجريبيا لفاعلية التدريب على KWLs في ارتفاع مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تدريبهم على مما يساعدهم على الإصرار في الاستمرار في مهام التعلّم، وتحديد أهدافهم المستقبلية والتخطيط لها. وتتفق تلك النتائج مع افتراضات نظرية التحفيز الذاتي SDT التي ترى أن المتعلم ككائن حي نشط يُجاهدُ من أجل السَيْطَرَة وتَوحيد خبراته داخل إحساس متماسك للذات تحت شروط التغذيةَ المستمرةَ وَالدَّعمُ والمساندة مِنْ المحيط الاجتماعي(٩٥).

الفصل الثالث
البرنامج المقترح

أولاً: مفهوم البرنامج.

ثانيًا: هدف البرنامج.

ثالثًا: افتراضات البرنامج.

رابعًا: معايير البرنامج.

خامسًا: الإطار العام للبرنامج.

سادسًا: جلسات البرنامج.

سابعًا: الأساس النظري والإجرائي للبرنامج.

ثامنًا: التجربة الاستطلاعية للبرنامج.

تاسعًا: تقويم فعالية البرنامج.

أولاً: مفهوم البرنامج:

يُعَرف «البرنامج» Program قاموسيا بأنه منهج بينى يعتمد على الدراسة النفسية للطفل، وطبيعة نموه بهدف توفير خبرات تعليمية تراعى حاجات الطفل ورغباته ومستوى نضجه(٥). كما يُعرف إجرائيا بأنه التكتيك الدقيق المحدد الذي يتبعه الباحث/ المعلم في تهيئة الموقف التربوي بقاعة الفصل لمدة زمنية محددة، ويعود على الطفل بالنمو المرغوب فيه خلال أنشطة البرنامج، وغالباً ما يسبق البرنامج اختبار سابق يحدد نقطة البدء فيه ويعقبه اختبار لاحق(في،١٤).

ويعرفه «نبيل حافظ، ١٩٩٨م» بأنه مجموعة من الإجراءات التربوية التي يقوم بها الباحث لمواجهة صعوبة ما من صعوبات التعلّم الأكاديمية، عند مجموعة من التلاميذ لهم خصائصهم الذاتية وظروفهم البيئية وغالبا ما يقترن ببرنامج للعلاج النفسي والتربوي(٩١).

أما «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» فيعرف «البرنامج» إجرائيا بأنه: مجموعة من الإجراءات التربوية التي تتم في جلسات يقوم بها الباحث بهدف إكساب التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى بعض العمليات المعرفية للتفكير الناقد وتدريبهم عليها من خلال مهام ترتبط بميولهم واهتماماتهم في إطار بعض العمليات الميتامعرفية. على أن تتحدد كل جلسة بهدف ومحتوى معين، وتتم في مدة زمنية محددة داخل الفصل الدراسي، ويتخللها خطوات من العرض، والشرح، والتوضيح، والمراجعة، والتطبيق، وتبدأ بقياس قبلي، وتنتهي بقياس بعدى(١٤).

كما يعرفه «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٦م» إجرائيا بأنه: مجموعة إجراءات تربوية تتم في جلسات يديرها الباحث، بهدف تدريب التلاميذ ذوى السلوك العدواني المحرومين اقتصاديا واجتماعيا على بعض استراتيجيات التعلّم ذاتيّ التنظيم من خلال بعض قصص الكفاح والبطولة. على أن تتحدد كل جلسة بأهداف عامة Goals وإجرائية Objective، ومحتوى محدد، وتبدأ بقياس قبلي وتنتهي بالتقييم، ويتخللها خطوات كالخطّاف Hook، والتعليم المباشر، ومراجعة الفَهْم، والممارسة الموجّهة، وأخيراً الممارسة المستقلة(١٦).



أما المؤلف الحالي فيحدد البرنامج في مجموعة من الإجراءات التربوية التي تتم في جلسات يديرها باحث أو معلم، بهدف تدريب التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي على بعض العمليات والاستراتيجيات الميتامعرفية، على أن تتحدد كل جلسة بأهداف عامة Goals وإجرائية Objective، ومحتوى محدد يرتبط بميول التلاميذ واهتماماتهم، وتبدأ بقياس قبلي وتنتهي بالتقييم، ويتخللها خطوات التعليم المباشر، ومراجعة الفَهْم، والممارسة الموجّهة، وأخيراً الممارسة المستقلة والتطبيق. والبرنامج المقترح سوف يتبنى هذا التعريف، ويتضمن المحاور التالية:

ثانياً: هدف البرنامج:

تحسين مستوى الفهم القرائى المعرفي والميتامعرفي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلُّم.

ثالثاً: افتراضات البرنامج:

ينطلق البرنامج المقترح الحالي من عدة افتراضات ارتبطت بالتوجهات الرئيسة للمدخل الميتامعرفي من ناحية، وبأسس تفسير وعلاج صعوبات الفهم القرائي من ناحية أخرى، وتتحدد فيما يلي:

١) إن البنية المعرفية بخصائصها الكمية والكيفية تلعب دوراً هاماً في التغير المعرفي للتلميذ، ومن ثم يمكن عزو التباين بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع للتلميذ ذي صعوبات التعلُّم النوعية في الفهم القرائى إلى:

أ - قصور في العمليات والاستراتيجيات الميتامعرفية لديه، وعدم قدرته على اختيار وتحديد الاستراتيجيات الملائمة للفهم القرائى أو الفشل في تطبيق الاستراتيجيات الناجحة حتى مع توافرها. أو عدم قدرته على اكتشاف أخطائه أو تصحيحها، أو تقويم الأداء بعد الانتهاء من المهمة المعرفية.

ب- ضحالة البنية المعرفية السابقة لديه، وافتقاره إلى قاعدة من العمليات المعرفية تحول دون تمكنه من جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها، وتقييمها، ومعالجتها(٧٤).

٢) إن العمليات والاستراتيجيات الميتامعرفية Metacognitive تسهم إيجابيا في أداء التلاميذ المتميزين بشكل أكبر من ذوى صعوبات التعلّم. وبالتالي فإن تدريب ذوى صعوبات الفهم القرائي على ممارستها قد يسهم في تحسين أدائهم.

٣) يمكن تنمية البنية المعرفية للتلميذ من خلال تدريبه على العمليات التالية:

أ - جمع المعلومات: الملاحظة الدقيقة.

ب- تنظيم المعلومات: المقارنة، والتصنيف، والترتيب.

جـ- تحليل المعلومات: العلاقات الارتباطية، والسببية، علاقات التناظر، علاقات الاستدلال اللفظي.

د - تقييم المعلومات: اكتشاف التناقض وعدم الاتساق، التميز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع وغير ذات الصلة به، التميز بين الرأي والحقيقة.

هـ- معالجة المعلومات: تحليل المنظور والآراء ووجهات النظر.

٤) يتعلم التلاميذ بطريقة أفضل حينما ترتبط مهام البرنامج بميولهم وأهدافهم واهتماماتهم، ومن ثم يمكن أن تتكون لديهم إدراكات واتجاهات إيجابية نحو التعلّم.

٥) إن بيئة التعلّم توفر الأمن النفسي للتلاميذ، وتساعدهم على تنمية اتجاهات وإدراكات إيجابية نحو التعلّم بين التلميذ والآخرين، وبين التلميذ وبيئة التعلّم، وبين التلميذ ومهام التعلّم(١٤).

رابعاً: معايير أو قضايا البرنامج:

يذكر «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٦م» أن برامج التعليم والتدريب تتضمن عدة معايير أو قضايا أساسية هي: الدافعية، والميتامعرفة، والمعرفة النوعية، والتدريب، وانتقال أثر التعلّم؛ والبرنامج المقترح يتضمن تلك المعايير الأربعة حيث ينطوي على ما يلي:

١- **الدافعية:** تُعرف الدافعية بأنها «رغبة التلميذ وميله إلى رفع مستوى تحصيله المدرسي، بحيث يؤدي به إلى بذل المزيد من الجهد، وقضاء الكثير من الوقت المثمر في عملية التحصيل، ليحصل على أعلى ما يستطيع من درجات علمية بتقديرات ونسب ممتازة. كما تُعرف بأنها استمتاع الطلاب بالتعلم والاهتمام بالحداثة، وحب الاستطلاع، والمثابرة في أداء المهام الصعبة، تتسم بالتحدي وإدراك الكفاءة والتفوق في كل ما يقومون به من أعمال». وأيضاً تُعرف بأنها «مدى وعى المتعلم بذاته المعرفية، وامتلاك مهارات التنظيم الذاتي المعرفي، وتوجيه الذات نحو مهام التعلم، التي تتسم بالتحدي المعتدل للقدرة باعتبارها فرصة لاكتساب المعرفة مع الشعور بالمسئولية الأكاديمية تجاه نتائج التعلم». والعلاقة بين الدافعية والفهم القرائي تظهر في قدرة القارئ على بذل الجهد والمثابرة في أداء المهام القرائية، فالقارئ ذو الدافعية المرتفعة يثابر، ويشارك بفاعلية، ويظهر تكيفاً معرفيا، ومن ثمّ يكون مستوى فهمه للنص أفضل من نظيره ذي الدافعية المنخفضة. ويشير «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٦م» إلى أن مخرجات التعلم تتزايد بزيادة الدافعية الذاتية للمتعلم من ناحية، وبما يعتقده ويعرفه عن استراتيجيات التعلم، واستخدامها من ناحية أخرى. وتتأثر الدافعية ببيئة التعلم المناسبة التي تشجع المتعلم على الاستقلال الذاتي، والتساؤل، والاستكشاف، وتزيد من قدرته على التحدي، والإصرار، والصبر، ومواجهة مصادر الفشل؛ كنقص الجهد والقدرة، بالإضافة إلى أن توقعات المعلم الإيجابية لتلاميذه تساعدهم على التعلم بفعالية، وارتفاع مستوى تحصيلهم(١٦).

٢- **الميتامعرفة Metacognitive:** أكد عديد من العلماء[1] على ضرورة تدريب التلاميذ على الميتامعرفة، وتمكن كل من (برانزفورد، شتين: ١٩٨٤م) Bransford & Stein, 1984 من تحديدها في خمسة مكونات؛ أطلقا عليها مدخل «إديال» The IDEAl approach ويتضمن التعرف، والتحديد، والاستكشاف، والفعل، والتقييم؛ ويظهر هذا المدخل بوضوح في فهم العلاقات بين الاستراتيجية المستخدمة والنتائج(في،١٧٣). أما (ر. ستيرنبرج: ١٩٩٢م) Sternberg,

(1) (Anderson, 1980; DeBono, 1985; Hayes, 1981; Mayer, 1977; Newell & Sinon. 1972; Sternberg. 1977, 1981; Whimbey & Lochhead, 1982; Wichelgren, 1974).



R.,1992 فحددها في مدخل «بما» The PMA approach الذي يتضمن التخطيط Planning، والمراقبة Monitoring، والتقييم Assessment. أما كل من (ج. راندي، ل. كورنو: ٢٠٠٠م) Randi, J.& Corno, L.,2000 فقد اختزلا الميتامعرفة في مدخل «جوربر»[1] GORPR الذي يتضمن تحديد الهدف، والتنظيم، والمسؤولية، والإصرار، والمصدر الكامل، والذي يركز على تدريجيا على مبدأ التسقيل. غير أن البرنامج المقترح يركز على تدريب التلاميذ على مدخل «بدار» The BDAR approach الذي حدده «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٧م» في: قبل القراءة Before، وأثنائها During، وبعد الانتهاء منها After Reading.

٣- المعرفة النوعية: إن القدرة على الفهم القرائي تعتمد على درجة ارتباط موضوعات القراءة بميول القارئ واهتماماته، وعلى درجة اكتسابه للمفاهيم، وتعلمه الاستراتيجيات، وفهمه العلاقات السببية، والارتباطية، والبرنامج المقترح يركز على إكساب التلاميذ معلومات جديدة في سياق تعليمهم عمليات معرفية جديدة تتعلق بمعالجة المعلومات، وتقييمها، وتحليلها، وتنظيمها. كما يركز على تزويدهم بإطارٍ معرفي نوعي ومفرداتٍ يمكن أن يستعملوها في مهام القراءة التي ترتبط بميولهم واهتماماتهم، ومن خلال هذه المفرداتِ يكتسب التلاميذ حصيلة Reservoir معرفية من السلوكيات والأمثلةِ الواقعية ويُعزّزونَ فائدتها، بهدفَ تَحويلها وترجمتها من المفهوم إلى الممارسة الحياتية.

٤- التدريب: إن تدريب التلاميذ على القراءة وإعطاءهم الفرصة لممارستها عن طريق الخبرة والتدريب عليها، أفضل من إخبارهم بها وشرحها لهم فقط؛ لأن التدريب يسمح لهم باكتساب الخبرة. والبرنامج الحالي يُركّزُ على التدريب والعملِ الفعلي من خلال ورشة عمل Workshop. ويشير «مارزانو وآخرون، ١٩٩٨م» إلى أن هذا الإجراء يركز بالدرجة الأولى على التلميذ ويساعده على أن يستخدم المعلومات بصورة ذات معنى، ويتضمن المشاركة الجماعية والتعلّم التعاوني.

٥- انتقال أثر التعلّم: يتضمن درجة تسهيل البرنامج في انتقال أثر التدريب من موقف إلى موقف آخر جديد يتشابه مع السابق، فالتلاميذ ذوو صعوبات الفهم

(1) GORPR = Goal setting. Organization, Responsibility, Persistence, and Resourcefulness

القرائي غالباً ما يعجزون عن إدراك وملاحظة التشابه بين الموقفين، ومن ثمّ لا يمكنهم الاستفادة من المعرفة التي اكتسبوها سابقاً والتي تكون ذات صلة وثيقة بالموقف الجديد؛ وقد يرجع ذلك إلى أن التلميذ لم يتعلم المفاهيم والمهارات السابقة في سياق contextualized يساعد على الانتقال إلى موضوعات مختلفة، أو أنه لا يتمكن من استخدام الاستراتيجية - التي تعلمها في موقف سابق - في مواقف جديدة رغم احتمالية إسهامها في تحسين الأداء بدرجة كبيرة. ومن ثمّ فإن البرنامج الحالي يركز على تيسير انتقال أثر التدريب من محتوى جلسات البرنامج إلى مواقف الفهم القرائي المختلفة التي يمكن استخدام موضوع الجلسة فيها.

خامساً: الإطار العام للبرنامج:

المحور	العملية	هدف الجلسة: التدريب على....	ن	ملاحظات
تمهيدي:		- تعارف، وجمع معلومات عن ميول التلاميذ واهتماماتهم. والتدريب على فنية تقديم التعليمات للذات، والتوجيه الذاتي. واستراتيجية (٣م).	٤	
الأول:	جمع المعلومات	- الملاحظة الدقيقة.	١	كل جلسة تهدف إلى تحقيق نوعين من الأهداف: الأول التدريب على العملية المعرفية المحددة في الجلسة. والثاني تدريب التلاميذ على ممارسة العمليات ا لميتا معر فية : (التخطيط ـ المراقبة ـ التقييم).
الثاني:	تنظيم المعلومات	- عملية المقارنة. - عملية الترتيب. - عملية التصنيف.	٣	
الثالث:	تحليل المعلومات	- إدراك العلاقات الارتباطية. - إدراك علاقات التناظر. - علاقات الاستدلال اللفظي.	٣	
الرابع:	تقييم المعلومات	- اكتشاف التناقض. - التمييز بين المعلومات ذات الصلة. - التمييز بين الرأي والحقيقة. - اكتشاف التحيز.	٤	
الخامس:	معالجة المعلومات	- تحليل المنظور.	١	
مجموع الجلسات			١٦	

شكل (٩): الإطار العام للبرنامج المقترح

سادساً: جلسات البرنامج:

بصفة عامة تراوحت عدد جلسات البرامج التي استخدمتها الدراسات السابقة ما بين (٨ : ١٥ جلسة)، تُقدم بمعدل جلسة واحدة إلى أربع جلسات في الأسبوع، وتراوحت الفترة الزمنية التي استغرقتها الجلسة الواحدة ما بين (٤٠: ٩٠ دقيقة). غير أن الفترة الزمنية التي تستغرقها الجلسة الواحدة في البرنامج المقترح تتراوح ما بين (٧٠ : ٨٥ دقيقة) يتخللها فترتين راحة، مدة كل منها ثلاث دقائق تقريباً، باستثناء الجلسة الأولى التي تستغرق حصة دراسية أي حوالي (٤٥ دقيقة) تقريباً.

وتتضمن كل جلسة من جلسات البرنامج ثلاثة أجزاء:

الأول: دليل الباحث ويتضمن تعريفات ومفاهيم تتعلق بموضوع الجلسة، وكلمات مرادفة، وقواعد لتدريب التلميذ على: متى يستخدم محتوى الجلسة في القراءة؟ وكيف يستخدمها (الخطوات)؟ وماذا يفعل (بعض المشكلات التي قد تواجهه أثناء الفهم القرائي)؟ كما يتضمن الدليل المعرفة اللازمة للفهم القرائي، وبعض المراجع.

الثاني: صفحة الوجه Face page وتحتوى على: موضوع الجلسة، والأهداف العامة والخاصة لكل جلسة، ومعايير محتوى الجلسة، والاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية المستخدمة في الجلسة، والمواد اللازمة لإجراء الجلسة.

والثالث: يتضمن إجراءات الجلسة، وتم إعدادها في ضوء استراتيجية (ب. باير) «Bayer, B.» المعدلة حيث تضمنت كل جلسة ست خطوات وهى: عرض العملية المعرفية وإجراء القياس القبلي للجلسة من خلال استخدام ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWP الجزئين الأول والثاني، ثم شرح العلمية المعرفية، ثم توضيح العملية المعرفية بمثال مع ممارسة العمليات الميتامعرفية، ثم مراجعة العملية المعرفية، ثم تطبيق التلاميذ للعملية المعرفية من خلال مجموعات صغيرة في ورشة عمل، وأخيراً تقويم العملية المعرفية وإجراء القياس البعدى للجلسة من خلال استخدام ورقة عمل بناء المعنى المعرفي LP الجزء الثالث.

سابعاً: الأساس النظري والإجرائي للبرنامج:

تم بناء البرنامج المقترح في ضوء الأُطر النظرية والإجرائية لكل من:

١- النموذج الإجرائي للميتافهم قرائي لـ «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٧م»[(١)].

٢- نموذج أبعاد التفكير لـ «روبرت مارزانو وآخرين، ١٩٨٨م».

٣- نموذج أبعاد التعلُّم لـ «روبرت مارزانو وآخرين، ١٩٩٨م».

وبالإضافة إلى إجراءات التدريب على النموذج الإجرائي للميتافهم قرائي الذي اقترحه «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٧م» فإن البرنامج المقترح يعتمد أيضاً على الاستراتيجيات التالية:

أ- استراتيجية عرض جلسات البرنامج:

يعتمد تقديم جلسات البرنامج على الاستراتيجية المباشرة التي اقترحها Beyer, B.K., 1987، بعد تعديلها لتلائم التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي؛ والتي تتضمن تقديم موضوع الجلسة بشكل متدرج من خلال عدة خطوات مع التركيز على الخطوة الأولى باعتبارها مدخلاً يؤثر بدرجة كبيرة في الخطوات اللاحقة. ويقترح Beyer, B أن الوقت المخصص لاستخدام هذه الاستراتيجية يتراوح ما بين (٣٠: ٥٠ دقيقة).

وأجرى «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» تعديلاً على هذه الاستراتيجية - بعد تجريبها على التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي - وتضمن التعديل ما يلي:

١- تعديل الزمن التجريبي للاستراتيجية؛ حيث زاد عن المعيار الذي حدده Beyer, B ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص العينة، وفي ضوء إضافة بعض الخطوات على الاستراتيجية منها؛ ما يتعلق بإجراءات القياس القبلي، والقياس البعدى للجلسة، ومنها ما يتعلق بدمج بعض العمليات الميتامعرفية في البرنامج، ومنها

(١) تم عرض هذا النموذج كاملاً في متن الفصل الثاني من الباب الثالث.

ما يتعلق بإجراءات التعلُّم التعاوني في ورشة العمل وما يتطلبه ذلك من إعادة تنظيم مقاعد حجرة الدراسة.

٢- إضافة فترات للراحة بين خطوات تقديم الجلسة، لا تحسب من زمن الجلسة.

٣- إضافة خطوتين للاستراتيجية هما القياس القبلي والبعدي، وتم دمجهما في خطوات الاستراتيجية، ومن ثم فقد تكونت استراتيجية عرض الجلسات من ست خطوات هي: (القياس القبلي وعرض موضوع الجلسة ← الشرح ← التوضيح ← المراجعة ← الممارسة والتطبيق ← التقويم والقياس البعدى).

ويمكن توضيحها في الشكل التالي:

الزمن التجريبي بالدقائق		خطوات الاستراتيجية بعد التعديل
المتوسط	من: إلى	
١٨,٢٣	١٠: ٢٢	أ- عرض العملية المعرفية وإجراء القياس القبلي للجلسة.
١٦,١٥	١٠: ٢٠	ب- شرح العملية المعرفية.
		فـــترة راحـــة
١٨,٨٥	١٥: ٢٥	جـ- التوضيح بمثال مع ممارسة العمليات الميتامعرفية.
٣,٣٩	٣: ٥	د- مراجعة العملية المعرفية.
		فـــترة راحـــة
١٥,٦٢	١٣: ١٨	هـ- التطبيق من خلال مجموعات صغيرة في ورشة عمل.
٦,٦٩	٥: ٨	و- تقويم العملية المعرفية وإجراء القياس البعدى للجلسة.
٧٨,٩٣	٥٦: ٩٨	زمـن تطبيـق الاستراتيجـــية.

شكل (١٠): خطوات استراتيجية عرض جلسات البرنامج بعد تعديلها.

يتضح من الشكل (١٠) أن الزمن التجريبي لتطبيق الاستراتيجية ككل بعد التعديل تراوح ما بين (٥٦: ٩٨ دقيقة)، بمتوسط قدره (٩٣, ٧٨ دقيقة). وتتضمن استراتيجية (ب. باير) Beyer,B المعدلة الخطوات الست التالية:

(أ) القياس القبلي وعرض موضوع الجلسة بإيجاز من خلال الخطوات التالية:

١- التصريح بأن هدف الجلسة هو تعليم عملية معرفية جديدة.

٢- تحديد اسم العملية المعرفية أو المصطلح اللُغوي لها.

٣- إجراء القياس القبلي للجلسة.

٤- تقديم كلمات أخرى مرادفة لمعنى العملية المعرفية.

٥- تعريف العملية المعرفية بعبارة واضحة ومحددة.

٦- تحديد وتوضيح مواقف الفهم القرائي التي يمكن استخدام العملية المعرفية فيها، سواء كان في قراءة القصص أو في موضوعات دراسية مختلفة.

٧- توضيح أهمية العملية المعرفية والهدف من تعلمها. وتحديد العلاقة بين العملية المعرفية موضوع الجلسة والعمليات المعرفية الأخرى التي تعلموها.

وينصح (ب. باير) Beyer, B. بأن يكون التركيز موجهاً نحو تعليم العملية المعرفية ذاتها وليس الانشغال بموضوع الجلسة، أو الخلط بين العملية المعرفية والمحتوى.

(ب) الشرح: ثم ينتقل الباحث بعد ذلك إلى شرح القواعد أو الخطوات التي يجب إتباعها عند تطبيق واستخدام العملية المعرفية، مبيناً كيفية تنفيذ تلك الخطوات وأسبابها. وينصح (ب. باير) Beyer, B. بأن يطرح الباحث أمثلة لتسهيل شرح العملية المعرفية وذلك من الموضوع الذي يقوم بتعليمه.

(ج) التوضيح بمثال: ويقترح «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» أن يرتبط المثال بموضوعات مألوفة لدى التلاميذ أو ترتبط بميولهم واهتماماتهم أو ترتبط بخبراتهم الشخصية، حيث يقوم الباحث باستعراض خطوات تطبيق العملية المعرفية خطوة بعد أخرى بمشاركة التلاميذ، ويتضمن عرض المثال تحقيق ما يلي:

١- تحديد الهدف (وضع خطة البحث).

٢- تحديد كل خطوة من خطوات التنفيذ.

٣- إعطاء مبررات لاستخدام كل خطوة.

٤- توضيح كيفية التطبيق وقواعده.

(د) مراجعة خطوات التطبيق: بعد أن ينتهي الباحث من التوضيح بالتمثيل، يراجع خطوات التنفيذ، والأسباب التي أعطيت لاستخدام كل خطوة.

(هـ) تطبيق التلاميذ لموضوع الجلسة: يكلف الباحث التلاميذ بتطبيق نفس العملية المعرفية على مَهَمةٍ أخرى مشابهة للمثال الذي عرضه الباحث، مستخدمين نفس الخطوات والقواعد، ويقترح (ب. باير) Beyer,B. أن تظل تلك الخطوات والقواعد معروضة على شفافية أمام التلاميذ أثناء قيامهم بالتطبيق، وأثناء التدريب، ينصح بأن يتجول الباحث بين التلاميذ لمساعدتهم في حالة وجود صعوبات لدى بعضهم. كما يقترح «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» أن يقوم التلاميذ بالعمل في مجموعات صغيرة تتكون من اثنين أو ثلاثة تلاميذ.

(و) التقويم والقياس البعدى: تتضمن هذه الخطوة تقويم الجلسة تقويماً شاملاً للعملية المعرفية التي تعلمها التلاميذ وتدربوا عليها، ويقود الباحث عملية المراجعة من خلال تطبيق الجزء الثالث من ورقة العمل KWLp. ثم يختتم الباحث الجلسة بتكليف التلاميذ بنشاط منزلي.

ب- استراتيجيات عامة لتنمية إدراكات إيجابية نحو التعلُّم:

تشير التربية السيكولوجية إلى أن التلاميذ لا يقبلون على التعلُّم إذا كانت لديهم اتجاهات وإدراكات سلبية نحو التعلُّم؛ لأن ذلك يؤثر مباشرة على أدائهم وقد يجعلهم يعانون من صعوبات في التعلُّم، بينما تزيد الاتجاهات والإدراكات الإيجابية من كفاءة أداء التلاميذ ومن كفاءة اكتسابهم للمعرفة.

ويذكر «مارزانو وبيكرنج، ١٩٩٧م» أن أول أبعاد التفكير الضرورية لبرامج التعليم هو الذي يرسى مناخاً اتجاهيا مناسباً وعلى وجه التحديد الذي ينمى لدى

المتعلم اتجاهاً إيجابيا نحو نفسه في علاقته بالآخرين، وبالمناخ التعليمي المحيط بالمهام التي يقوم بها؛ أي ما يتعلق بالذات والأخر. وما يتعلق بالذات والبيئة. وما يتعلق بالذات والعمل(٥٢). ومن ثم فإن البرنامج المقترح يعتمد على الاستراتيجيات التي يمكن أن تنمى هذه الأنواع الثلاثة وهي:

أ) الاستراتيجيات التي تتعلق بالذات والأخر:

أولا: مساعدة التلميذ على الشعور بأنه متقبل من جانب الباحث: ويتم ذلك من خلال استخدام الباحث للاستراتيجيات التالية:

١- تكوين علاقة بين الباحث وكل تلميذ في المجموعة التجريبية من خلال التحدث مع التلاميذ عن ميولهم، والوعي بالأحداث الهامة في حياة كل تلميذ والتعليق عليها، ومناداة التلاميذ بأسمائهم الأولى أو بأسمائهم المحببة إليهم.

٢- وعى الباحث باتجاهاته نحو كل تلميذ وخصوصاً التلاميذ ذوى المشكلات، وأن يضع الباحث لهم توقعات إيجابية موضع التوقعات السلبية، وأن يستخدم الباحث المران العقلي في أن يتخيل هؤلاء التلاميذ وهم ينجحون ويندمجون في التعلُّم.

٣- اندماج الباحث مع التلاميذ في سلوكيات إيجابية وموضوعية بأن يتيح لكل تلميذ في المجموعة التجريبية اتصالاً بصريا Eye Contact من خلال تصفح الحجرة كلها والمرور عليها بصريا حينما يتحدث مع التلاميذ.

٤- توفير فرص التعلُّم التعاوني لأنه يعلم التلاميذ تجنب السلوكيات الجماعية السلبية مثل السيطرة، أو الانسحاب، أو التقليل من شأن الآخرين.

٥- الاستجابة الإيجابية للجوانب الصحيحة في استجابات التلاميذ غير الصحيحة.

ثانياً: مساعدة التلميذ على أن يكتسب تقبل زملائه له ويتم ذلك من خلال توجيه التلاميذ لأن يتبعوا الأساليب التالية:

١- كن مهتماً بزملائك وأسألهم عن أنفسهم بدلاً من أن تخبرهم عن نفسك.

٢- أمدح زملائك على خصائصهم الإيجابية.

٣- تجنب تذكير زملائك بخصائصهم السالبة، أو بالأحداث السيئة التي تحدث لهم.

ب) الاستراتيجيات التي تتعلق بالذات وبيئة التعلُّم:

١- استخدم أنشطة تتطلب حركة فيزيقية على نحو نظامي ويتم ذلك من خلال تخصيص فترات قصيرة في الجلسة يسمح للتلاميذ فيها بالوقوف والحركة، ونقل التلاميذ من أنشطة يعملون فيها كل بمفرده على مقعده إلى أنشطة يعملون فيها في جماعات صغيرة.

٢- إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يحددوا معاييرهم الخاصة بالارتياح والنظام مثل ترتيب المقاعد في الحجرة.

٣- الوعي بالسخرية الخبيثة أو التهديدات التي قد تجرى بين التلاميذ.

ج) الاستراتيجيات التي تتعلق بالذات ومهام البرنامج:

١- إظهار الباحث شعوراً بالحماس نحو موضوع الجلسة، ومن ثم يلتقط التلاميذ هذا الحماس مما ينمى لديهم الإحساس بالثقة الأكاديمية.

٢- ربط مهام البرنامج بميول التلاميذ وأهدافهم.

٣- إتاحة الفرصة للتلاميذ لتقديم مهام تشبع ميولهم وتحقق أهدافهم ثم يقومون بحلها كواجبٍ منزلي.

٤- تقديم تغذية راجعة إيجابية كيفية من خلال عزو نجاح التلاميذ إلى جهودهم كأن يقول الباحث للتلميذ: واضح أنك عملتِ واجتهدت جداً. أو تحديد ما فعله التلميذ وأدى إلى إنجازه للمهمة كأن يقول: لأنك قمت بمراجعة عملك وقمت بالتخطيط له وتقييمه فإنك أنجزت المهمة بتفوق.

٥- تدريب التلاميذ على أن يستخدموا كلاماً موجباً مع الذات Positive Self Talk أي أن يسيطروا على كلام الذات السلبي ويحلوا محله كلاماً موجباً يرتبط بالمهام والأعمال «أنا أكره القراءة»، «أنا أستمتع بالقراءة». «لا أستطيع أن أحل هذا السؤال»، «أنا أستطيع أن أفكر في حل هذا السؤال»..

٦- تحديد المواقف التي من المفيد استخدام موضوع الجلسة فيها.

٧- تجزئة المهام المركبة إلى خطوات صغيرة(٤٩).

جـ- فنية التوجيه الذاتي Self Instruction Technicality:

تعد فنية تقديم التوجيه الذاتي واحدة من الفنيات الميتامعرفية التي تستخدم مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النوعية، وتهدف إلى رفع مستوى الميتامعرفة لديهم وإكسابهم مهارات التخطيط ومراقبة الذات وتقييم الذات وتدعيم الذات Planning, Self monitoring, Self evaluation, Self, reinforcement.

ويذكر «باترسون، ١٩٩٠م» أن هذه الفنية تعد من أعمال (دونالد، ميتشنبوم: ١٩٧١م) Meichenbaum, D. H., 1971 وتشير إلى استخدام الفرد للتوجهات الذاتية وعملياته الفكرية في التحكم في أنماط سلوكه. واعتمد «ميتشنبوم» في بنائه لتلك الفنية على تصورات كل من: (فيجوتسكي: ١٩٦٢م، لونرا: ١٩٦١م) Vygotsky, 1962, Lorua, 1961 عن التفكير واللغة في تفسير النمو العقلي واللغوي عند الأطفال، حيث يفترضان وجود علاقات وثيقة بين نمو وتطور كل من اللغة، والسلوك المعرفي، وتنجلي في المستويات الثلاثة التالية:

١- في البداية يوجه الطفل سلوكه المعرفي من خلال كلام الكبار المحيطين به، وخصوصاً الوالدين.

٢- ثم يوجه الطفل سلوكه المعرفي ويضبطه من خلال حديثة وكلامه الظاهر Overt الخاص به.

٣- بعد ذلك يقوم الطفل بتوجيه سلوكه المعرفي وضبطه من خلال استخدام حديثه وكلامه الداخلي Covert (الأفكار الخاصة به).

ويوضح «فلافل، ويلمان، ١٩٧٧م» هذا الافتراض في الشكل التالي:

الضبط اللفظي	توجيه خارجي	توجيه ذاتي خارجي	توجيه ذاتي داخلي
ضبط خارجي مندفع	٥, ١- ٣ سنوات	٣ - ٤ سنوات	-
ضبط داخلي ذو معنى	-	-	٤ سنوات فأكثر

شكل (١١)

يتضح من الشكل السابق أن الأطفال في عمر (٥, ١- ٣ سنوات) يتميزون بضبط لفظي خارجي مندفع Impulsive، ويعتمدون على توجيه خارجي من قِبل الآخرين Other-External. وفي عمر (٣- ٤ سنوات) يتميزون بضبط لفظي خارجي مندفع أيضاً، ولكن يعتمدون على التوجيه الذاتي الخارجي Self - External. أما الأطفال في عمر (٤ سنوات فأكثر) فيتميزون بضبط لفظي داخلي ذي معنى Semantic، ويعتمدون على التوجيه الذاتي الداخلي Self - External. ومن ثَمَّ فإن الطفل بعد سن خمس سنوات يمكن تدريبه على التوجيه الذاتي الداخلي.

ويركز «فيجوتسكى» على أهمية الحديث الذاتي للطفل Self - talk في عملية مراقبة الذات وتنظيم أداء الطفل، حيث يشكل الحديث الذاتي أساساً للعمليات العقلية، ويزود الطفل بالمؤشرات التي تساعده على الانتباه، والتوقف، وزيادة درجات الحرص، وتقليل ممارسات الحماس في الأداء الحركي الذي تنتج عن الاندفاعية المعرفية، ومراقبة التدفق العقلي من أجل تخطيط وتنظيم الأداء قبل البدء في ممارسة المهمة(٩٢).

كما يرى «فيجوتسكى» أن التوجيه الذاتي الميتامعرفي يساعد الطفل على الانتقال من الحديث الذاتي إلى عمليات الضبط والتحكم العقلي الذاتي، والانتقال من سيطرة الآخرين - بما يقدمونه من خبرات ونماذج - إلى سيطرة عقلية ذاتية، ويمكن بلورة هذه الخطوات الإجرائية فيما يلي:

* زيادة وعى الطفل بالمهمة المعنى بها أو المنشغل بها عقليا.

* التفاعل مع الطفل وتوجيهه عن طريق الأسئلة والإشارات والتعليمات.
* الاستماع إلى الطفل وهو يتحدث عن خطوات الإجراء أثناء تأديته للمهمة.
* تصحيح مسار الإجراءات وهو يتحدث بهدف زيادة الفرصة لظهور الإجراءات الأكثر مناسبة.
* تمكين الطفل من التحدث عن المهمة بالتفصيل، وترتيب إجراءاتها، وخطوات السير في تنفيذها.
* إتاحة الفرصة له لممارسة المهمة، وتدريبه لطفل آخر على ممارستها(٩٢).

التدريب على فنية توجيه التعليمات للذات:

لقد بلور «ميتشنبوم» التدريب على تلك الفنية في الخطوات الخمس التالية:

الخطوة الأولى: النمذجة المعرفية Cognitive modeling؛ وفيها يقوم المدرب (الباحث) بأداء نموذج للمهمة المطلوبة وهو يفكر ويتحدث إلى نفسه بصوت مرتفع (عال).

الخطوة الثانية: التوجيه الخارجي العلني Overt external guidance؛ وفيها يقوم الطفل بأداء نفس المهمة، وبنفس الخطوات التي قام بها الباحث، ولكن بتوجيه خارجي علني من قبل الباحث.

الخطوة الثالثة: التوجيه الذاتي العلني Overt Self guidance؛ وفيها يقوم الطفل بأداء نفس المهمة، وبنفس الخطوات عن طريق تقديم التعليمات لذاته بصوت مرتفع Out loud، والتوجيه في هذه الخطوة يكون علني أيضاً ولكنه ذاتي من قبل التلميذ لنفسه.

الخطوة الرابعة: التوجيه الذاتي الهامس Whisper, Self guidance؛ وفيها يقوم الطفل بأداء نفس المهمة، عن طريق تقديم التعليمات لذاته بصوت خافت أو بالهمس.

الخطوة الخامسة: التوجيه الذاتي الخفي Covert self guide؛ وفيها يؤدي الطفل نفس المهمة عن طريق تقديم التعليمات لنفسه سراً؛ أي تعليمات غير لفظية بدون صوت إطلاقاً مستخدماً حركة الشفاه(١٠٤).

ويمكن القول إن التوجيه الذاتي الميتامعرفي يعد بمثابة سيناريو أو حوار ذاتي داخلي يعقده المتعلم بينه وبين نفسه بهدف التحكم والضبط من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم والتغذية الراجعة، ومثل هذا الحوار يجعل الطفل يفكر تفكيراً ميتامعرفيا أثناء إنجازه لمهام الفهم القرائي مما يقلل الأخطاء التي تنتج عن السرعة وعدم التفكير.

تعليمات عامة للتدريب على فنية توجيه التعليمات للذات:

١- يقدم الباحث التعليمات للتلاميذ من خلال أمثلة توضيحية.

٢- يوفر الباحث الفرصة للتلاميذ للتدريب Rehearsal.

٣- يقدم الباحث التغذية الراجعة Feedback حيث ينبغي أن تكون إيجابية وتعكس كل من نواحي القوة في التدريب، والاحتياجات التي تساعد المتعلم على تحسين مستواه وذلك من خلال تزويد المتعلم بمزيد من التعليمات أو تكرار وإلقاء الاستراتيجية مرة أخرى. وحسب خصائص المتعلم فإن الباحث ربما يحتاج إلى أن يحلل الاستراتيجية إلى خطوات صغيرة.

٤- لا يوجد وقت محدد للتدريب على خطوات الفنية، ولكن المحك الرئيس فقط هو أن يستطيع المتعلم أن يكمل الاستراتيجية، ويمكن أن ينتهي البرنامج في فترة تتراوح ما بين جلستين إلى عشرين جلسة للتمكن من إتقان الاستراتيجية(٦٠).

يتضح من الخطوات الخمس السابقة التي وصفها «ميتشنبوم» لفنية توجيه التعليمات للذات، أن التوجيه الذاتي ينتقل من الباحث (التوجيه الخارجي) إلى الطفل

(التوجيه الذاتي) متدرجاً من تقديم التعليمات بصوت مرتفع، ثم بالهمس، ثم سراً، ولكن ما هي تلك التعليمات التي تقدم للذات؟

د- مداخل التدريب على الميتامعرفة:

يُشير كل من: «عبد الفتاح إدريس، إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٤م» إلى أن مداخل التدريب على الميتامعرفة يتضمن مدخلين أساسيين هما:

١- المدخل المباشر Direct Approach الذي يهدف إلى تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي على ممارسة واحدة أو أكثر من الاستراتيجيات الميتامعرفية بشكل مباشر وصريح؛ من خلال إحدى الفنيات الميتامعرفية كالتوجيه الذاتي. ويتميز هذا المدخل بأنه يساعد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على تخفيف حدة الصعوبة لديهم؛ حيث يساعدهم التدريب على الربط بين الاستراتيجية المستخدمة والأداء الفعال على المهمة المعرفية.

٢- مدخل التخطي Bridging Approach الذي يهدف إلى التدريب غير المباشر على الاستراتيجيات والفنيات الميتامعرفية بغرض انتقال أثر التدريب إلى موضوعات أخرى؛ أي انتقال الأثر من تحسين مستوى الفهم القرائى إلى المتغيرات المصاحبة لصعوبة التعلم(٦٠).

والبرنامج المقترح يتبنى كلا من المدخلين السابقين؛ حيث يدرب الباحث التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي - بشكل مباشر وصريح - على خطوات كل من: استراتيجية بناء المعنى المعرفي، واستراتيجية ٣م، والتساؤل الذاتي، وفنية التوجيه الذاتي، ثم التدريب غير المباشر على التخطيط والتأني والتفكير قبل الشروع في أداء المهام، ثم مراقبة الذات أثناء الأداء، وأخيراً مراجعة التنفيذ وتقويمه.

ثامناً: التجربة الاستطلاعية للبرنامج:

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التعليمي للتأكد من صدق البرنامج، وكان للسادة المحكمين بعض الملاحظات

والتوجيهات التي أخذها الباحث في الاعتبار؛ كحذف التدريبات التي تتعلق بمهام القياس القبلي البعدى للجلسة من محتوى الجلسات، والاستعانة بباحث لتسجيل استجابات التلاميذ.

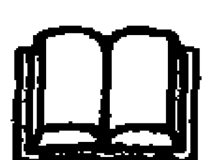
كما تم تجريب البرنامج المقترح على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢٠, ١) إلى (١٣١, ٥) شهراً بمتوسط (١٢٦, ١٧) وانحراف معياري (٣, ٧) ومتوسط نسبة ذكائهم (١٠٧, ١٤). وتم تشخيصهم بواسطة الأدوات والمقاييس التالية: اختبار الفهم القرائي المعرفي، مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي، مقياس تقدير سلوك التلميذ، قائمة تقدير التوافق للأطفال، اختبار الذكاء المصور، ومن خلال محكي التباعد والاستبعاد.

وبعد الانتهاء من التشخيص، تم تجريب البرنامج على عينة استطلاعية بهدف التأكد من مدى ملاءمة محتوى البرنامج ومهامه لذوي صعوبات الفهم القرائي، وتحديد المشكلات والصعوبات التي قد تنشأ حين التطبيق لأخذها في الاعتبار، وتحديد زمن تجريبي لجلسات البرنامج، تعديل استراتيجية (ب. باير) Beyer, B. كما تم تطبيق البرنامج المقترح في دراسة أجراها «إسماعيل الصاوي، ٢٠٠٣م» على عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الفهم القرائي المعرفي، والميتامعرفي، وأشارت نتائجها إلى وجود فعالية للبرنامج في تحسين مستوى كل من الفهم القرائي المعرفي، والميتافهم قرائي.

تاسعاً: تقويم فعالية البرنامج:

يهدف التقويم إلى الكشف عن أثر البرنامج في تحسين مستويات الفهم القرائى المعرفي، والميتافهم قرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائى، وذلك من خلال إجراء ما يلي:

أ - تقويم جزئي من خلال إجراء قياس قبلي لكل جلسة على حده بهدف تحديد معلومات البنية المعرفية السابقة لدى التلميذ والمختزنة في الذاكرة بعيدة المدى



عن موضوع الجلسة، ثم إجراء قياس بعدى لنفس الجلسة بهدف الكشف عن أثر الجلسة في إكساب التلميذ معرفة جديدة عن موضوع الجلسة.

ب - تقويم كلى للبرنامج من خلال إجراءين: الأول قياس قبلي لتحديد مستوى التلاميذ في الفهم القرائى المعرفي والميتامعرفي. والثاني: قياس بعدى بهدف الكشف عن أثر البرنامج في تحسين مستويات الفهم القرائى المعرفي والميتامعرفي.

الباب الرابع

جلسات البرنامج

الهدف:

١- التعارف وإيجاد الألفة بين الباحث والتلاميذ.

٢- جمع البيانات عن التلاميذ من خلال استبانة ربط الميول البرنامج (نموذج: س.ر.م.).

٣- الحديث عن أهم المشكلات التي تواجه التلاميذ وتسجيلها.

٤- تعريف التلاميذ بالبرنامج وأهدافه.

٥- تدريب التلاميذ على استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS التي تهدف إلى ربط المعرفة الجديدة بالمعلومات السابقة والمختزنة في الذاكرة، وورقة العمل الخاصة بها KWLP.

٦- تدريب التلاميذ على استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BDAS، وورقة العمل الخاصة بها PMAP.

الاستراتيجيات:

• استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

• استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BDAS.

المواد اللازمة:

• ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP.

• ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية «التخطيط ـ المراقبة والرصد، التقييم» PMAP.

• استبانة ربط مهام البرنامج بميول التلاميذ وأهدافهم.

نموذج (س.ر.م.)

استبانة ربط مهام البرنامج بميول التلاميذ وأهدافهم.

اسم التلميذ: ....

النوع: ....

الصف الدراسي: ....

المدرسة: ....

يوم / شهر / سنة
تاريخ الإجراء: .... / .... / .... م
تاريخ الميلاد: .... / .... / .... م
العمر : .... / .... / .....

العنوان: ....

أجب عما يلي:

١- إذا أردت أن تعمل شيئاً تعتبره أهم الأشياء في العالم، فما هو هذا الشيء؟

....

٢- إذا استطعت أن تختار المكان الذي تذهب إليه، فأين تريد أن تذهب؟

....

٣- إذا استطعت أن تعيش في فترة تاريخية معينة، فمتى تكون هذه الفترة؟

....

٤- ما المشروع الذي تحب أن تعمل فيه؟

....

٥- ما هي هوايتك المفضلة؟

....

٦- ما هو الاسم أو اللقب الذي تحب أن يناديك به الناس؟

....

٧- ما هي الصفة التي تحب أن تطلق عليك؟

....

نموذج (ب.م.ع.)

ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP

اسم التلميذ: .... رقم التلميذ (....)

بعد الانتهاء من الجلسة	قبل البدء في الجلسة	
What I Learned?	What I Want to know?	What I Know?
ما الذي تعلمته؟ وبعد الانتهاء من الجلسة، يُسجل التلميذ ما الذي تعلمه عن موضوع الجلسة؛ وذلك مقابل كل سؤال في العمود الثاني. كما يُسجل أيضا في هذا العمود أى معلومات يرى أنها مشوقة.	ما الذي أُريد أن أعرفه؟ وهنا يُحدد التلميذ ما الذي يريد أن يعرفه أو ما الذي يتوقع أن يتعلمه عن موضوع الجلسة وذلك في صيغة تساؤلات: - ....؟ - ....؟	ماذا أعرف؟ يدون التلميذ كل ما يعرفه عن موضوع الجلسة؛ حيث تمثل هذه المعلومات المعرفة السابقة للتلميذ.

نموذج (م.ع.م.)

ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP

اسم التلميذ: .... رقم التلميذ (....)

التقييم Assessment	مراقبة الذات Monitoring	التخطيط Planning
١- هل تحققت الأهداف؟ ٢- هل كانت الخطوات المتبعة فعالة؟ ما هي الخطوات التي استخدمت دون تغيير؟ وما هي الخطوات التي تم تعديلها؟ ٣- ما هي الصعوبات غير المتوقعة؟ ٤- هل تمت معالجة الصعوبات؟ ٥- ما هي النتائج غير المتوقعة التي توصلت إليها؟	في هذا العمود يضع التلميذ إشارة أمام كل خطوة تم إنجازها (يمكن وضع إشارة (ü) أمام كل خطوة لم يتم تغييرها، وإشارة (×) أمام كل خطوة تم تعديلها أو شطبها. وأيضاً يكتب ملاحظات قصيرة عند إجراء أي تعديل أو إضافة مقابل كل خطوة في عمود التخطيط.	١- الأهداف. ٢- الخطوات. ٣- الصعوبات المتوقعة. ٤- طرق معالجة الصعوبات.

الجلسة الثالثة: التدريب على استراتيجية (٣م):

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

استراتيجية (٣م) 3Hs:

• هي طريقة للتفكير تتكون من ثلاث خطوات وهي:

١- موجودة: وتشير إلى أن إجابة السؤال موجودة في الموضوع الذي نقرأه Here بوضوح، والوضوح هنا معناه أننا نجد إجابة السؤال في جملة واحدة فقط في الموضوع، ووضوح الإجابة تشير أيضا إلى أنها تحتوى على بعض الكلمات الموجودة في السؤال.

٢- مختفية: وتشير إلى أن إجابة السؤال موجودة في الموضوع الذي نقرأه Hidden أيضا ولكنها غير واضحة، وعدم وضوحها يشير إلى أنها موجودة في جملتين أو أكثر، وقد تكون تلك الجمل موجودة في فقرات مختلفة ومتباعدة.

٣- في مخي: وتشير إلى أن إجابة السؤال ليست موجودة في الموضوع أو في الفقرة Head سواء بشكل واضح أو مختفي، ويمكنك أن تستنتج إجابة السؤال من المعلومات الموجودة في مخك، أو من خبرتك عن الموضوع.

كلمات مرادفة:

• استراتيجية: طريقة تتكون من عدة خطوات، أسلوب.

• موجودة: موجودة في النص بوضوح.

• مختفية: موجودة في النص أيضا ولكن غير واضحة (ضمنية)

• في مخي: ليست موجودة في النص ويمكنك أن تستنتج الإجابة من مخك أو من خبرتك عن الموضوع.

• استراتيجية (٣م): هي اختصار لثلاث كلمات تبدأ بحرف الميم.

القواعد:

(أ) متى نستخدم استراتيجية (٣م):

- عندما أحاول الإجابة عن الأسئلة الموجودة بعد الموضوع أو القصة التي أقرأها.
- عندما أحل أسئلة الامتحانات أو التدريبات.
- عندما أختار الكتاب أو القصة التي سوف أقرأها.

(ب) كيف تستخدم استراتيجية (٣م) في إنجاز مهمة معرفية؟ أو في الإجابة عن الأسئلة الموجودة بعد الموضوع الذي تقرأه؟

أسال نفسي الأسئلة الثلاثة التالية وأجيب عليها:

١- كيف سأجيب على السؤال؟

- وللإجابة على هذا التساؤل أقول لنفسي:
- عليّ أن أتذكر أن أقرأ كل من السؤال والنص جيدا.
- عليّ أن أستخدم استراتيجية (٣م) لمساعدتي على إجابة السؤال.

٢- أين توجد إجابة السؤال؟

- الإجابة إما توجد في النص أو في مخي.
- عليّ أن أفحص السؤال فقد يعطيني بعض التلميحات للإجابة.
- سأراجع النص أولاً، فإذا وجدت الإجابة في جملة واحدة في النص فإن السؤال سيكون سهلا، حيث إنني سأجد بعض الكلمات الموجودة في الإجابة (الجملة) هي نفس الكلمات الموجودة في السؤال.
- أما إذا تطلب السؤال أكثر من حقيقة في النص (أسباب، عوامل، نتائج...إلخ) فإن الإجابة ستكون مختفية في جملتين أو أكثر، وتلك الجمل قد تكون في فقرات مختلفة أو متباعدة.
- وإذا قرأت النص جيدا ولم أجد فيه إجابة السؤال، فيجب أن أستخدم ما أعرفه بالفعل عن السؤال أو أستنتج الإجابة من مخي أو من خبرتي عن الموضوع.

٣- هل إجابتي صحيحة؟

وللإجابة على هذا التساؤل أقول لنفسي:

- يجب أن أراجع الإجابة مرة أخرى، أي أقرأ كلا من السؤال والإجابة.
- أتأكد من أنني استخدمت خطوات استراتيجية (٣م).

(جـ) ماذا تفعل؟

١- إذا رفع الباحث البطاقة التي تحمل كلمة «موجودة»؟ Here

- أعرف أن الإجابة موجودة في النص بوضوح وفي جملة واحدة، والوضوح معناه أنك ستجد كلمات كثيرة في الجملة هي نفس الكلمات الموجودة في السؤال.

٢- إذا رفع الباحث البطاقة التي تحمل كلمة «مختفية»؟ Hidden

- أعرف أن السؤال يتطلب أكثر من حقيقة، وأن الإجابة موجودة في النص أيضا ولكنها تحتاج إلى تركيز لأنها تكون مختفية في جملتين أو أكثر.

٣- إذا رفع الباحث البطاقة التي تحمل كلمة «في مخي» in my Head

- أعرف أن إجابة السؤال ليست موجودة في النص ويجب على أن أستخدم ما أعرفه بالفعل في الإجابة عن السؤال.

٤- ماذا تفعل لكي تتدرب على التوجيه الذاتي؟

- أتدرب أولاً على الحوار بيني وبين نفسي بصوت مرتفع، ثم أنتقل من التفكير بصوت مرتفع إلى التفكير بالهمس، ثم أنتقل من التفكير الهمس إلى التفكير الداخلي أو الخفي.

(د) المعرفة اللازمة:

١- معرفة بخطوات استراتيجية (٣م) 3HS

٢- معرفة بالمصطلحات الفنية لاستراتيجية (٣م).

٣- معرفة ببطاقات التذكرة الثلاث والخاصة باستراتيجية (٣م).

الجلسة الثالثة: التدريب على استراتيجية (٣م):

(ب - صفحة الوجه Face page)

العملية الميتامعرفية: التخطيط.

الأهداف العامة Goals :

١- تدريب التلاميذ على استراتيجية (٣م).

٢- تدريب التلاميذ على التخطيط للإجابة عن أسئلة الفهم القرائى.

الأهداف الإجرائية Objective :

١- أن يعرف التلاميذ معاني الكلمات التالية: استراتيجية ـ موجودة ـ مختفية ـ في مخي.

٢- أن يدرك التلاميذ المواقف التي يستخدم فيها استراتيجية (٣م).

٣- أن يدرك التلاميذ الهدف من تعلم استراتيجية (٣م).

٤- أن يتدرب التلاميذ على استخدام استراتيجية (٣م).

٥- أن يتدرب التلاميذ على التخطيط قبل الإجابة على أسئلة الفهم القرائى.

معايير المحتوى: فقرات قرائية مرتبطة بالمقرر الدراسي، أو غير مرتبطة به.

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية (٣م).

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP نموذج (ب.م.ع.).

٢- ثلاث بطاقات للتذكرة Prompt Cards .

٣- فقرات للقراءة.

الجلسة الثالثة: التدريب على استراتيجية (٣م):

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	١٥ دقيقة	د- المراجعة	٣ دقائق
ب- الشرح	٢٠ دقيقة	راحة	ثلاث دقائق
راحة	ثلاث دقائق	هـ- ورشة عمل	١٥ دقيقة
جـ- التوضيح	٢٥ دقيقة	و- التقويم	٧ دقائق

أ- عرض استراتيجية (٣م) وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يخبر التلاميذ بهدف الجلسة وهو التدريب على استراتيجية (٣م): موجودة ـ مختفية ـ في مخي. وكيفية استعمالها حينما نحاول الإجابة عن الأسئلة التي تلي أي موضوع قراءة.

٣- يوزع على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى KWLP ويطلب منهم أن يذكروا ما يعرفونه عن استراتيجية (٣م) في الجزء الأول منها، وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة، ويشجعهم على أنتاج الاستجابات حتى ولو كانت غير صحيحة. وفي الجزء الثاني يحددوا ما الذي يريدون أن يعرفوه عن طريقة (٣م).

٤- يسأل التلاميذ عن كلمات مرادفة في المعنى للكلمات التالية: استراتيجية، موجودة، مختفية، في مخي. ويعلق على استجاباتهم، ثم يطرح الكلمات المرادفة الصحيحة.

٧- يسأل الباحث التلاميذ: متى نستخدم استراتيجية (٣م)؟، ثم يصحح إجاباتهم.

٨- يخبر التلاميذ بأن الهدف من تعلم طريقة (٣م) هو التدريب على التخطيط؛ (بمعنى أنني أخطط قبل ما أجاوب على السؤال لكي أعرف مكان الإجابة، هل هي موجودة في الموضوع الذي أقرأه، أم غير موجودة فيه وأقدر أجاوب على السؤال من مخي) إذن الهدف هو أننا نتعلم التخطيط للإجابة، والتخطيط يعنى التفكير في كيف نجيب عن السؤال.

ب- يشرح الباحث طريقة (٣م)، وقواعدها المفيدة من دليل الباحث.

جـ- توضيح طريقة (٣م) بمثال:

١ - تظل خطوات استراتيجية (٣م) معروضة على السبورة.

٢- يعطي الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق خلالها يوزع على كل تلميذ نسخة من التدريب التالي:

اقرأ الفقرة التالية ثم أجب عن الأسئلة بعدها مستخدما طريقة (٣م):

في الأسبوع الماضي، وقع حادث تصادم بين سيارة صغيرة وأتوبيس يحمل فريق كرة السلة بنادي كفر الشيخ الرياضي. ونتج عن الحادث وفاة سائق السيارة الصغيرة، وجرح سائق الأتوبيس وأربعة من اللاعبين. وخلال نصف ساعة حضرت سيارة الإسعاف لنقل المصابين كما حضرت سيارة إطفاء الحريق لإخماد النيران التي اشتعلت في السيارة الصغيرة، كما حضر رجال شرطة المرور للتحقيق في الحادث. وبعد التحقيق قرر رجال شرطة المرور أن عدم صلاحية فرامل الأتوبيس، التابع لنادى كفر الشيخ، والسرعة الزائدة للسيارة الصغيرة التي بلغت مائة وعشرين كيلو مترا في الساعة، بالإضافة إلى قرب المسافة بين السيارة والأتوبيس كانت من أهم أسباب الحادث.

الأسئلة:

١ - متى وقع حادث التصادم؟	٧- لماذا حضر رجال شرطة المرور؟
٢- متى حضر رجال شرطة المرور؟	٨- ما هي أهم أسباب الحادث؟
٣- أين نقلت سيارة الإسعاف المصابين؟	٩- كيف يطفئ رجال الإطفاء النار؟
٤- لماذا حضرت سيارة إطفاء الحريق؟	١٠- لماذا حضرت سيارة الإسعاف؟
٥- ما هي خسائر الحادث؟	١١- ماذا تفعل عندما ترى حادث تصاد؟
٦- لماذا اشتعلت النار في السيارة الصغيرة؟	

٣- يشترك التلاميذ في قراءة الموضوع بصوت مرتفع حيث يأخذ كل تلميذ دوره.

٤- ينبه الباحث التلاميذ إلى أنه سيستخدم بطاقات التذكرة في الأسئلة الستة الأولى فقط؛ حيث يلوح للتلاميذ بالبطاقة التي تعطى التلميح بمكان وجود إجابة السؤال.

٥- أما الأسئلة الباقية فيجيب عنها التلاميذ بمفردهم، ثم يتناقش الباحث معهم.

د- مراجعة طريقة (٣م):

يرفع الباحث خطوات طريقة (٣م) من السبورة. ثم يطلب من التلاميذ أن يذكروا خطوات تلك الطريقة والتي استخدموها في التدريب كما يطلب منهم أن يعطوا أسباب استخدام كل خطوة استخدموها.

هـ- تطبيق طريقة (٣م) من خلال ورشة عمل:

١- يعطي الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق؛ خلالها يعرض خطوات طريقة (٣م) مرة أخرى على السبورة. ثم يُقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، ويترك لهمْ حرية اختيار أعضاء كل مجموعة.

٢- يوزع على كل مجموعة نسخة من التدريب التالي بعد أن يوجههم إلى ضرورة استخدام طرقة (٣م) أثناء إنجاز المهمة:

☜ أقرأ الفقرة التالية ثم أجب عما يليها من أسئلة مستخدماً طريقة (٣م):

ولد العقاد في أسوان عام ١٨٨٩م، وتعلم في مدرستها الابتدائية. ثم عمل موظفاً بالسكك الحديدية، وكان من الممكن أن يظل العقاد موظفاً مغموراً، لكنه صار واحداً من العظماء المشهورين في مصر، وذلك بسبب حبه للقراءة المستمرة منذ صغره، فحين كان العقاد تلميذاً في المدرسة الابتدائية، لم يكن يشترى بمصروفه طعاماً أو حلوى مثل الذين في سنه من التلاميذ، بل كان يشترى بمصروف الأسبوع كله كتاباً، فقد كانت القراءة هي كل ما يشغله، يقرأ كل ما تقع عليه عينه ويبحث عن الكتب هنا، وهناك. فقرأ في كل فروع العلم: في اللغة، والتاريخ، والجغرافيا، والدين، وقرأ عن الشخصيات المشهورة في العالم: من رجال العلم، وقادة الجيوش، وقرأ عن

النبات، والحيوانات، والطيور، والملابس، وتعلم اللغة الإنجليزية وأتقنها، وتعلم شيئا من اللغتين: الألمانية، والفرنسية. وألف أكثر من ثمانين كتاباً في موضوعات مختلفة، ونشرت له الصحف مقالات كثيرة فكثر قراؤه، وأصبح مشهورا، وأقبل عليه طلاب العلم، فجعل لهم يوماً من كل أسبوع، هو يوم الجمعة، يلتقي بهم ليسألوه، ويناقشهم، وكانت له مكانة رفيعة بين العلماء و الأدباء، ولا يزال الكتاب والمؤلفون يكتبون عن شخصية العقاد، وعن كتبه، وتوفي العقاد سنة ١٩٦٤م، وسوف يظل اسمه خالداً مع الزمن.

موجودة Here

١ - أين ولد العقاد؟	٤ - ماذا كان يحب العقد منذ صغره؟
٢- متى ولد العقاد؟	٥- متى توفي العقاد؟
٣- ماذا عمل العقاد؟	

مختفية Hidden

٦- ماذا تعلم العقاد؟	٨- ماذا كان يقرأ العقاد؟
٧- ماذا كان يفعل العقاد في يوم الجمعة من كل أسبوع؟	٩-لماذا صار العقاد واحدا من المشهورين العظماء في مصر؟

في مخي Head

١٠-هل المدرسة وحدها تكفي للتعليم؟	١٢ - ما الكتب التي تحب أن تقرأها؟
١١-أين تقع أسوان؟	١٣ - ما هي وظيفة السكك الحديدية؟

٣- يتجول الباحث بين التلاميذ ويقدم المساعدة لأفراد المجموعات الذين يجدون صعوبات في إنجاز المهمة ويتابع استخدام التلاميذ للاستراتيجية.

و- التقويم وإجراء القياس البعدى للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن طريقة (٣م) وذلك في ورقة العمل KWLP ـ الجزء الثالث ـ ثم يجيب على أسئلة القياس البعدى الموجودة

في الورقة. ثم يقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباتهم في أسئلة القياس البعدى.

ز - نشاط منزلي:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يختار أي موضوع قراءة أو أي قصة تعجب التلميذ ـ بشرط أن توجد بعدها أسئلة ـ ثم يقرءها جيداً، ويجيب عما يليها من أسئلة مستخدما طريقة (٣م) ويدون إجاباته في ورقة ويكتب عليها اسمه ويسلمها في الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة: التدريب على تقديم التعليمات للذات.

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

التوجيه الذاتي: Self Guidance

- حوار بين الفرد ونفسه، من خلاله يوجه الفرد لنفسه بعض الأسئلة التي تساعده على إعداد خطة لإنجاز المهمة، مما يجعله أكثر اهتماماً بالمهمة ويساعده في تقييم ذاته.
- التوجيه الذاتي هو عملية ميتامعرفية تساعد التلميذ على توجيه نفسه في مجالات معرفية متعددة، وتدعم المهارات الميتامعرفية.
- التدريب على التوجيه الذاتي يتم من خلال عدة مراحل وهي:

١- التوجيه الذاتي العلني Overt: ويعنى التفكير بصوت مرتفع، أى توجيه الفرد لنفسه الأسئلة بصوت عال.

٢- التوجيه الذاتي بالهمس Whisper: ويعنى التفكير بصوت منخفض غير مسموع.

٣- التوجيه الذاتي الخفي Covert: ويعنى الحوار الداخلي بين الفرد ونفسه بدون إصدار أي صوت، ودون أن يسمعك أحد.

كلمات مرادفة:

- ذاتي: نفسي، شخصي.
- علني: ظاهر، مسموع، جهري، بصوت مرتفع.
- بالهمس: صوت منخفض غير مفهوم، وشوشة.
- خفي: بدون صوت، غير مسموع.
- توجيه ذاتي تساؤل نفسي، حوار داخلي بين الفرد ونفسه.

القواعد:

(أ) متى نستخدم التوجيه الذاتي:

- عندما أفكر في إجابة الأسئلة الموجودة بعد الموضوع أو القصة التي أقرأها.
- عندما أحل أسئلة الامتحانات أو التدريبات.
- عندما أختار الكتاب أو القصة التي سأقرأها.

(ب) كيف تستخدم التوجيه الذاتي في الإجابة عن أسئلة القراءة؟

أسال نفسي الأسئلة الثلاثة التالية وأجيب عليها:

١- كيف سأجيب على السؤال؟

- وللإجابة على هذا التساؤل أقول لنفسي:
- عليَّ أن أتذكر أن أقرأ كل من السؤال والنص جيداً.
- عليَّ أن أستخدم استراتيجية (٣م) لمساعدتي على إجابة السؤال.

٢- أين توجد إجابة السؤال؟

- الإجابة إما توجد في النص أو في مخي.
- عليَّ أن أفحص السؤال فقد يعطيني بعض التلميحات للإجابة.
- سأراجع النص أولاً، فإذا وجدت الإجابة في جملة واحدة في النص فإن السؤال سيكون سهلاً، حيث إنني سأجد بعض الكلمات الموجودة في الإجابة (الجملة) هي نفس الكلمات الموجودة في السؤال.
- أما إذا تطلب السؤال أكثر من حقيقة في النص (أسباب، عوامل، نتائج...ألخ) فإن الإجابة ستكون مختفية في جملتين أو أكثر، وتلك الجمل قد تكون في فقرات مختلفة أو متباعدة.
- وإذا قرأت النص جيداً ولم أجد فيه إجابة السؤال، فيجب عليَّ أن استخدم ما أعرفه بالفعل أو أستنتج الإجابة من مخي أو من خبرتي عن الموضوع.

٣- هل إجابتي صحيحة؟

- وللإجابة على هذا التساؤل أقول لنفسي:
- يجب عليَّ أن أراجع الإجابة مرة أخرى، أي أقرأ كلا من السؤال والإجابة.
- عليَّ أتأكد من أني استخدمت خطوات استراتيجية (٣م).

(جـ) ماذا تفعل؟

١- إذا رفع الباحث البطاقة التي تحمل كلمة «موجودة»؟ Here

- أعرف أن الإجابة موجودة في النص بوضوح وفي جملة واحدة، والوضوح معناه أنك ستجد كلمات كثيرة في الجملة هي نفس الكلمات الموجودة في السؤال.

٢- إذا رفع الباحث البطاقة التي تحمل كلمة "مختفية"؟ Hidden

- أعرف أن السؤال يتطلب أكثر من حقيقة، وأن الإجابة موجودة في النص أيضا ولكنها تحتاج إلى تركيز لأنها تكون مختفية في جملتين أو أكثر.

٣- إذا رفع الباحث البطاقة التي تحمل كلمة "في مخي" in my Head

- أعرف أن إجابة السؤال ليست موجودة في النص ويجب على أن أستخدم ما أعرفه بالفعل في الإجابة عن السؤال.

٤- ماذا تفعل لكي تتدرب على التوجيه الذاتي؟

- أتدرب أولا على الحوار بيني وبين نفسي بصوت مرتفع، ثم أنتقل من التفكير بصوت مرتفع إلى التفكير بالهمس، ثم أنتقل من التفكير الهمس إلى التفكير الداخلي أو الخفي.

(د) المعرفة اللازمة:

١- معرفة بخطوات استراتيجية (٣م) 3HS

٢- معرفة بالمصطلحات الفنية لاستراتيجية (٣م).

٣- معرفة ببطاقات التذكرة الثلاث والخاصة باستراتيجية (٣م).

الجلسة الرابعة: التدريب على تقديم التعليمات للذات:

(ب - صفحة الوجه Face page)

العملية الميتامعرفية: التخطيط - التقييم.

الأهداف العامة Goals :

١ - تدريب التلاميذ على عملية التوجيه الذاتي.

٢- تدريب التلاميذ على بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective :

١ - أن يعرف التلاميذ معاني الكلمات التالية: الذاتي، العلني، الهمس، الخفي.

٢- أن يدرك التلاميذ المواقف من تدريبهم على التوجيه الذاتي.

٣- أن يدرك التلاميذ الهدف من تدريبهم على التوجيه الذاتي.

٤- أن يعرف التلاميذ خطوات التوجيه الذاتي.

٥- أن يدرك التلاميذ العلاقة بين طريقة (٣م) وعملية التوجيه الذاتي.

٦- أن يتدرب التلاميذ على مراحل التوجيه الذاتي.

٧- أن يتدرب التلاميذ على عملية التخطيط قبل البدء في إجابة أسئلة الفهم القرائى.

٨- أن يتدرب التلاميذ على عملية التقييم لإجابات الفهم القرائى.

معايير المحتوى: فقرات قرائية مرتبطة بالمقرر الدراسي، أو غير مرتبطة به.

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية (٣م) 3HS.

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP.

٢- ثلاث بطاقات للتذكرة Prompt Cards .

٣- فقرات للقراءة.

الجلسة الرابعة: التدريب على تقديم التعليمات للذات:

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	١٥ دقيقة	د- المراجعة	٥ دقائق
ب- الشرح	٢٠ دقيقة	راحة	ثلاث دقائق
راحة	ثلاث دقائق	هـ- ورشة عمل	١٥ دقيقة
جـ- التوضيح	٢٠ دقيقة	و- التقويم	٥ دقائق

أ- عرض عملية التوجيه الذاتي وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يخبر التلاميذ بأن هدف الجلسة هو التدريب على عملية التوجيه الذاتي: العلني، بالهمس، الخفي، وذلك حينما نجيب عن الأسئلة التي تلي أي موضوع قراءة.

٣- يوزع على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى KWLP ويطلب منهم أن يذكروا ما يعرفونه عن عملية التوجيه الذاتي في الجزء الأول منها، وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة، ويشجعهم على أن ينتجوا استجابات حتى ولو كانت غير صحيحة. وفي الجزء الثاني يحددون ما الذي يريدون أن يعرفوه عن عملية التوجيه الذاتي.

٤- يسأل الباحث التلاميذ عن كلمات مرادفة في المعنى للكلمات التالية: التوجيه، الذاتي، العلني، الهمس، الخفي. مع تعزيز الاستجابات، وطرح المعنى الصحيح.

٦- يسأل الباحث التلاميذ: متى نستخدم التوجيه الذاتي؟، ثم يصحح إجاباتهم.

٧- يخبر التلاميذ بأن الهدف من تعلم التوجيه الذاتي هو التدريب على التخطيط، يعنى أفكر قبل الشروع في الإجابة، وأعطى لنفسي فترة من الزمن لكي أفكر في السؤال وفي كيف أجيب عليه. وأيضاً الهدف من تعلم التوجيه الذاتي هو أنك تكون قادراً على الحكم بأن إجابتك صحيحة أم خطأ يعنى تقدر تقوم إجابتك؛ وتقومها معناها تقدر تعرف هل صح أم غلط.

ب- يشرح الباحث عملية التوجيه الذاتي، وقواعدها المفيدة من الدليل.

ج- توضيح عملية التوجيه الذاتي بمثال:

١- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق.

٢- تظل خطوات التوجيه الذاتي معروضة على السبورة.

٣- يطلب الباحث من كل تلميذ أن يفتح كتاب القراءة على موضوع محدد.

٤- يشترك التلاميذ في القراءة بصوت مرتفع بحيث يأخذ كل تلميذ دوره في القراءة.

٥- يشترك الباحث مع التلاميذ في تحديد الهدف وهو وضع خطة الحل من خلال التفكير في خطوات التوجيه الذاتي بصوت مرتفع وتحديد كل خطوة من خطوات التوجيه الذاتي مع إعطاء مبرر لكل خطوة ووضح التلاميذ كيفية التطبيق وقواعده مستعينا بالخطوات المعروضة على السبورة.

٦- ينبه الباحث التلاميذ إلى أنه سيستخدم بطاقات التذكرة في الأسئلة الستة الأولى فقط؛ حيث يلوح للتلاميذ بالبطاقة التي تعطى التلميح بمكان وجود إجابة السؤال.

٧- أما الأسئلة الخمسة الباقية فيجيب عنها التلاميذ بمفردهم، ثم يتناقش الباحث معهم.

د- مراجعة خطوات التوجيه الذاتي:

يرفع الباحث خطوات التوجيه الذاتي من السبورة. ثم يطلب من التلاميذ أن يذكروا تلك الخطوات ومراحل التوجيه الذاتي، كما يطلب منهم أن يعطوا أسباب استخدام كل خطوة استخدموها.

هـ- تطبيق خطوات التوجيه الذاتي من خلال ورشة عمل:

١- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق؛ خلالها يعرض خطوات التوجيه الذاتي مرة أخرى على السبورة. ثم يطلب من التلاميذ أن يوفقوا أنفسهم

في مجموعات صغيرة متعاونة يتراوح عدد كل مجموعة ما بين (٢-٣) تلاميذ ويترك لهم حرية اختيار أعضاء كل مجموعة.

٢- يطلب من كل مجموعة أن يختاروا موضوعاً من كتاب القراءة، وأن يقوموا بقراءته ثم يجيبوا عن الأسئلة الموجودة بعده في ورقة خارجية.

٣- يوجههم الباحث إلى ضرورة استخدام عملية التوجيه الذاتي بالهمس أثناء إنجاز المهمة.

٤- يتجول الباحث بين التلاميذ ويقدم المساعدة لأفراد المجموعات الذين يجدوا صعوبة في إنجاز المهمة، كما يتابع استخدامهم لعملية التوجيه الذاتي.

و- التقويم وإجراء القياس البعدى للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن عملية التوجيه الذاتي وذلك في الجزء الثالث من ورقة العمل KWLP ثم يجيب على أسئلة القياس البعدى. ويقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباته في أسئلة القياس البعدى.

ز - نشاط منزلي:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يختار أي موضوع قراءة أو أي قصة تعجب التلميذ ـ بشرط أن توجد بعدها أسئلة ـ ثم يقرأها جيداً، ويجيب عما يليها من أسئلة مستخدما طريقة (٣م) ويدون إجاباته في ورقة ويكتب عليها اسمه ويسلمها في الجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة: الملاحظة Observing:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

الملاحظة Observing :

- هي إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها.
- هي مصدر أساسي من مصادر الحصول على المعلومات.
- هي مشاهدة يقظة للوقائع كما هي دون تغيير أو تبديل.
- يقصد بها استخدام واحدة أو أكثر من الحواس الخمس بهدف الحصول على المعلومات عن موضوع معين أو حدث معين أو وقائع معينة أو أى شئ تقع عليه الملاحظة.
- والملاحظة تتضمن المشاهدة والمراقبة والإدراك، وتقترن بوجود سبب قوى أو هدف يستدعى تركيز الانتباه ودقة الملاحظة.
- هناك فرق بين الملاحظة السريعة العابرة التي يقوم بها الإنسان في ظروف الحياة العادية وبين الملاحظة المقننة المقصودة التي تتضمن الكشف عن تفاصيل موضوع ما، أو العلاقات التي توجد بين عناصره.
- هدف الملاحظة قد يكون التركيز على العناصر الرئيسية للوقائع فقط، او على التفاصيل ذات العلاقة، أو على الاثنين معاً.

كلمات مرادفة:

- ملاحظة: مراقبة، إدراك بإحدى الحواس، مشاهدة
- لاحظه بالعين: نظر إليه، لاحظه بالأذن: استمع إليه، لاحظه بالأنف: شمه.
- لاحظه بالفم: تذوقه، لاحظه باليد: لمسه وتعرف على ملمسه وحوافه.....
- ملاحظة مقننة: ملاحظة محددة.

القواعد:

(أ) متى نستخدم الملاحظة:

- عندما تريد جمع المعلومات عن موضوع معين أو وقائع معينة.
- عندما تريد فهم نص تقوم بقراءته.
- عندما تريد تصنيف بعض الأشياء.

(ب) كيف تستخدم الملاحظة في الإجابة عن أسئلة القراءة؟

١- حدد هدفك وركز انتباهك عليه.

٢- تذكر أن تستخدم أكثر من حاسة عندما تقوم بالملاحظة. (بالعين، الأذن).

٣- ركز انتباهك على الخصائص الرئيسة للموضوع الذي تقوم بملاحظته.

٤- ركز انتباهك على التفاصيل ذات العلاقة بهدف الملاحظة.

٥- سجل ملاحظاتك للوقائع كما هي دون تغيير أو تعديل.

(جـ) ماذا تفعل؟

١- إذا قمت بالملاحظة بمفردك؟

- ركز انتباهك على الخصائص الرئيسية أولا، ثم التفاصيل الفرعية ذات العلاقة.

٢- إذا كُلفت بملاحظة شيء معين أنت وزملائك (مجموعة متعاونة)؟

- كل فرد يركز انتباهه على ملاحظة جانب معين من الموضوع الذي تجرى ملاحظته.

٣- إذا أردت ملاحظة برنامج تلفزيوني؟

- استخدم أكثر من حاسة مثل السمع، والرؤية.

٤- إذا أردت تسجيل ملاحظاتك؟

- سجلها كما هي دون تغيير؛ بالرسم أولاً، ثم دونها في جداول أو غيرها.

(د) المعرفة اللازمة:

- معرفة بقواعد الملاحظة وخطواتها.



(ب- صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: الملاحظة.

العملية الميتامعرفية: التخطيط - المراقبة - التقييم.

الأهداف العامة Goals :

١- تدريب التلاميذ على عملية الملاحظة.

٢- تدريب التلاميذ على بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective :

١- أن يعرف التلاميذ معنى الملاحظة.

٢- أن يفهم التلاميذ مفهوم الملاحظة.

٣- أن يدرك التلاميذ المواقف التي يمكن استخدام الملاحظة فيها.

٤- أن يدرك التلاميذ الهدف من تعلم عملية الملاحظة.

٥- أن يعرف التلاميذ خطوات عملية الملاحظة.

٦- أن يعرف التلاميذ أنواع الملاحظة.

٧- أن يتدرب التلاميذ على إجراء الملاحظة.

٨- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في مهام الملاحظة.

٩- أن يتدرب على ممارسة عملية مراقبة الذات أثناء إجراء عملية الملاحظة.

١٠- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التقييم بعد الانتهاء من مهام الملاحظة.

معايير المحتوى: فقرات قرائية غير مرتبطة بالمقرر الدراسي.

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BADS.

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP.

٢- ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP .

٣- فقرات للتدريب.

٤- قلم رصاص، عملة معدنية، نظارة.

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	١٠ دقيقة	د- المراجعة	٣ دقائق
ب- الشرح	٢٠ دقيقة	راحة	ثلاث دقائق
راحة	ثلاث دقائق	هـ- ورشة عمل	١٨ دقيقة
جـ- التوضيح	٢٥ دقيقة	و- التقويم	٨ دقائق

أ- عرض عملية الملاحظة وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يخبر التلاميذ بأن هدف الجلسة هو التدريب على عملية تفكير جديدة تستخدم في جمع المعلومات، وهي «الملاحظة»، وأنواعها، وأيضاً كيف نستخدمها في فهم القصص وموضوعات القراءة.

٣- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP ويطلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة الجزء الأول منها وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة، وفي الجزء الثاني يحددوا ما الذي يريدون أن يعرفوه عن عملية الملاحظة. أما الجزء الثالث من الورقة KWLP فيطلب الباحث منهم أن لا يكتبوا فيه شيئا إلا بعد الانتهاء من الجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:.................................

القياس القبلي للجلسة Pre Test	
أ - ماذا تعرف عن الملاحظة؟	ب-ماذا الذي تريد أن تعرفه عن الملاحظة؟ ....

أ- ضع كل كلمة من الكلمات التالية في المكان المناسب:

(العين - الأذن - الفم - اللمس - الأنف)

١-النظر إلى الصورة هو ملاحظة بـ..........

٢-الاستماع إلى زميلك وهو يقرأ هو ملاحظة بـ..........

٣-شم الزهور هو ملاحظة بـ..........

٤-لمس الحرير هو ملاحظة بـ..........

٥-تذوق الطعام هو ملاحظة بـ..........

ب -ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة:

١- الملاحظة هي عملية تفكير ( ).

٢- يمكن استخدام الحواس كلها في الملاحظة ( ).

٣- الملاحظة هي تغيير الأشياء ( ).

٤- الملاحظة هي جمع المعلومات عن الأشياء ( ).

٥- الملاحظة هي التركيز على تفاصيل الموضوع ( ).

٤ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى لكلمة الملاحظة. وبعد التعليق على استجاباتهم يُعرف الباحث مفهوم الملاحظة بجملة واضحة.

٥ - يطلب من التلاميذ أن يذكروا أمثلة للمواقف التي يمكن أن تستخدم فيها الملاحظة.

٦ - ثم يُخبر الباحث التلاميذ أن الهدف من تعلم عملية الملاحظة هو جمع المعلومات التي تفيدنا في الفهم القرائى أو في حل الأسئلة بطريقة دقيقة، والتركيز على العناصر الرئيسة للموضوع المقروء، أو الذي أستمع إليه، أو تركيز الانتباه على تفاصيل الموضوع، أو على الاثنين معاً.

ب- يشرح الباحث عملية الملاحظة، وقواعدها المفيدة من دليل الباحث.

ج- توضيح عملية الملاحظة بمثال:

١- تظل خطوات عملية الملاحظة معروضة على السبورة.

٢- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة؛ خلالها يعرض التدريب التالي:

اكتب خصائص تلاحظها في كل من الأشياء التالية، ثم فكر في إعطاء سبب واحد لكل خاصية، مع استخدام ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية: (القلم الرصاص ـ الشلن – العلم).

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذجاً لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP ويشرح لهم كيفية استخدامها في إنجاز المهمة؛ حيث يوضح لهم أن حل التدريب سيتم على مرحلتين: الأولى التخطيط والتفكير في الحل، والثانية البدء في التنفيذ. ويُشرك الباحث جميع التلاميذ في الإجابة حيث يجعل لكل تلميذٍ دوراً في الإجابة، ويركز على الجوانب الصحيحة من إجابات التلميذ غير الصحيحة مما يُعطى للتلميذ الثقة في قدرته على التفكير. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
الأهداف:		١-هل تمكنت من تحديد ثلاث خصائص لكل
١- ملاحظة ثلاث خصائص لكل	√	شيء؟
من:		٢-هل تمكنت من إعطاء سبب واحد لكل
• القلم الرصاص.	√	خاصية؟
• الشلن.	√	٣- هل مارست التخطيط؟
• العلم.	√	٤- هل مارست مراقبة الذات؟
٢- إعطاء سبب واحد لكل خاصية.	√	٥- هل مارست التقييم؟
٣- ممارسة عملية التخطيط.	×	٦-هل استخدمت جميع الخطوات؟
٤- ممارسة عملية التقييم.	×	٧- هل أضفت خطوات جديدة؟
الخطوات:	√	٨- هل سجلت الإجابة؟
١- استخدام حاسة البصر.		
٢- استخدام حاسة اللمس.		
٣- التركيز على الخصائص الرئيسية.		
٤- التركيز على التفاصيل.		
٥- تسجيل الملاحظات في جدول.		

٤- يسجل الباحث خطة العمل واستجابات التلاميذ على السبورة.

الأشياء	الخصائص	الأسباب
• القلم الرصاص	١- مصنوع من الخشب ٢- رفيع ٣- محشو بالكربون	١- لسهولة البرى. ٢- لسهولة الإمساك به بين الأصابع. ٣- ليترك أثراً على الورق.
• الشلن	١- مصنوع من المعدن ٢- مكتوب عليه ٣- مستدير وخفيف	١- حتى لا يتلف. ٢- ليظهر اسم الدولة وليظهر قيمته. ٣- لسهولة الاستخدام.
• العلم	١- مصنوع من القماش ٢- يرفع عاليا ٣- ملون بطريقة خاصة	١- ليكون خفيفاً. ٢- ليسهل رؤيته. ٣- حتى يكون رمزاً للدولة.

د- مراجعة عملية الملاحظة:

يرفع الباحث خطوات عملية الملاحظة من السبورة، ثم يقود عملية مراجعة تعريف مفهوم الملاحظة، وخطواتها وأسباب استخدام كل خطوة.

هـ- تطبيق عملية الملاحظة من خلال ورشة عمل:

١- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة؛ خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم مجموعات صغيرة ويترك لهم حرية اختيار أعضاء كل مجموعة، ويوجههم إلى ضرورة أن يتعاون الجميع في حل التدريب، على أن يركز كل فرد في المجموعة على ملاحظة خاصية معينة، كما يطلب منهم أن الذي يكتب في ورقة العمل هو أحسنهم خطاً، بشرط أن لا يكتب إلا بعد أن يستشير الآخرين.

٢- يكتب الباحث التدريب الثاني على السبورة التدريب التالي:

اكتب خصائص تلاحظها في كل من الأشياء التالية، ثم فكر في إعطاء سبب واحد لكل خاصية، مع استخدام ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية: (حقيبة الكتب ـ الكرسي – الشباك).

٣- يوزع الباحث على كل مجموعة من التلاميذ نسخة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويساعدهم في تحديد الأهداف والخطوات ويطلب منهم

أن يقوموا بمراقبة أنفسهم أثناء تنفيذ الحل، وأن يُقيّموا إجاباتهم بعد الانتهاء من الحل.

٤-يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم المساعدة لكل مجموعة فيما يتعلق بعملية الملاحظة، وفيما يتعلق بمراقبة الذات (الرصيد) وتقييم الإجابات. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
الأهداف:		١-هل تمكنت من تحديد ثلاث خصائص لكل
١- ملاحظة ثلاث خصائص لكل من:	...	شيء؟
• حقيبة الكتب.		٢-هل تمكنت من إعطاء سبب واحد لكل
• الكرسي.	...	خاصية؟
• الشباك.	...	٣- هل مارست التخطيط؟
٢- إعطاء سبب واحد لكل خاصية.	...	٤- هل مارست مراقبة الذات؟
٣- ممارسة عملية التخطيط.	...	٥- هل مارست التقييم؟
٤- ممارسة عملية التقييم.	...	٦- هل استخدمت جميع الخطوات؟
الخطوات:	...	٧- هل أضفت خطوات جديدة؟
١- استخدام حاسة البصر.	...	٨- هل سجلت الإجابة؟
٢- استخدام حاسة اللمس.		
٣- التركيز على الخصائص الرئيسية.		
٤- التركيز على التفاصيل.		
٥- تسجيل الملاحظات في جدول.		

الأشياء	الخصائص	الأسباب
• حقيبة الكتب	١- ....⇐ ٢- ....⇐	١- .... ٢- ....
• الكرسي	١- ....⇐ ٢- ....⇐	١- .... ٢- ....
• الشباك	١- ....⇐ ٢- ....⇐	١- .... ٢- ....

و- التقويم وإجراء القياس البعدى للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن عملية الملاحظة، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباتهم في أسئلة القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:.................................

القياس البعدي والتقويم Post Test
أ- ضع كل كلمة من الكلمات التالية في المكان المناسب: (العين - الأذن - الفم - اللمس - الأنف) ١-النظر إلى الصورة هو ملاحظة بـ.......... ٢-الاستماع إلى زميلك وهو يقرأ هو ملاحظة بـ.......... ٣-شم الزهور هو ملاحظة بـ.......... ٤-لمس الحرير هو ملاحظة بـ.......... ٥-تذوق الطعام هو ملاحظة بـ.......... ب -ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة: ١- الملاحظة هي عملية تفكير ( ). ٢- يمكن استخدام الحواس كلها في الملاحظة ( ). ٣- الملاحظة هي تغيير الأشياء ( ). ٤- الملاحظة هي جمع المعلومات عن الأشياء ( ). ٥- الملاحظة هي التركيز على تفاصيل الموضوع ( ).
ب-ما الذي تعلمته عن الملاحظة؟ ....

ز - نشاط منزلي: يكتب الباحث على السبورة التدريب التالي ويطلب من التلاميذ تنفيذه في المنزل.

اكتب ما لا يقل عن أربع خصائص تلاحظها في كل من الأشياء التالية، ثم فكر في إعطاء سببا واحدا لكل خاصية، مع استخدام ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية: (الحذاء البلاستيك - كرة القدم - النظارة).2

الجلسة السادسة: المقارنة Comparing:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

المقارنة Comparing :

- المقارنة هي إحدى العمليات المعرفية التي تستخدم في تنظيم المعلومات.
- المقارنة تتطلب التعرف على أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر من خلال فحص العلاقات بينهم، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف ورؤية ما هو موجود في أحدهم ومفقود في الأخر.
- تتم عملية المقارنة من خلال تحديد العلاقات بين عناصر شيئين أو أكثر وتلك العناصر قد تكون: الحجم، الشكل، الطول، العرض، الارتفاع، الوزن، الوظيفة، مادة الصنع، التكلفة، الطعم، الرائحة، الملمس .....إلخ.
- المقارنة تساعد التلميذ على مواجهة المواقف المعرفية الجديدة التي لم يألفها من قبل؛ ففي كثير من الحالات ـ عندما يواجه الفرد شيئا مألوف (سبق أن عرفه) يشبه هذا الشيء الجديد، ويحاول نقل المعرفة مما هو مألوف إلى ما هو جديد. والسؤال الذي غالبا يطرح في هذه الحالة هو: ما هذا الشيء؟، وماذا يشبه؟ ويتوقف مدى نجاح الفرد في التعامل مع الموقف الجديد على مهارته في المقارنة.
- المقارنة تدرب التلاميذ على الدقة والمرونة والتفكير في شيئين أو أكثر في وقت واحد. كما أنها تضيف التشويق والإثارة للموقف التعليمي حتى ولو كانت المقارنة بين أشياء تافهة.
- تتميز أسئلة المقارنة بعدة خصائص من أهمها:

١- قد تكون أسئلة مفتوحة يتشعب فيها التفكير في عناصر متعددة ؛ مثال: قارن بين الدراجة والسيارة؟

٢- وقد تكون أسئلة محددة يتركز فيها التفكير على عناصر محددة ؛ مثال: قارن بين الدراجة والسيارة من حيث الشكل والوظيفة.

٣- وقد تندرج من حيث الصعوبة والاتساع حسب المستوى المعرفي والعمر الزمني. مثال: قارن بين كل من: كلمتى: (عين - علم)، (الجندي - الشرطي)، (الأدب الأموي - الأدب العباسي).

٤- أسئلة المقارنة تتناول المقارنة بين أشياء محسوسة وأشياء مجردة. مثال: ترابيزة المعلم ،وترابيزة الطفل، الديمقراطية والدكتاتورية.

كلمات مرادفة:

- المقارنة: التمييز، التفريق، الفصل.
- الشبه: المماثلة، المطابقة، الاتفاق.
- الاختلاف: التغاير، عدم الاتفاق، عدم التشابه.

القواعد:

(أ) متى نستخدم المقارنة:

١- عندما نقارن بين الكلمات لنتعرف على الكلمات المرادفة أو المتضادة.

٢- عندما تريد أن تتعرف على علاقات التشابه والاختلاف.

٣- عدما تريد أن تتعرف على الآراء المؤيدة لقضية ما والآراء المعارضة لها.

٤- عندما تريد أن تتعرف على خصائصك وصفاتك الجسمية والعقلية.

(ب) كيف تقارن؟ خطوات المقارنة:

- قبل أن تبدأ عملية المقارنة ينبغي أن تسأل نفسك الأسئلة التالية، والإجابة على تلك الأسئلة تعد بمثابة خطوات للمقارنة:

الأسئلة	الخطوات
١- ماذا أريد أن أقارن؟	١- حدد الأشياء التي تريد أن تقارن بينها.
٢- ما هي العناصر التي أريد أن أقارن على أساسها؟	٢- حدد عناصر المقارنة كالشكل، الحجم،..
٣- ما هي أوجه التشابه بين الأشياء؟	٣- اشرح كيف تتشابه الأشياء في بعض العناصر التي حددتها.
٤- ما هي أوجه الاختلاف بين الأشياء؟	٤- اشرح كيف تختلف الأشياء في تلك العناصر.
٥- كيف تسجل مقارناتك.	٥- بالرسوم أولاً، ثم دونها في جداول.

عناصر المقارنة: ممكن تقارن بين الأشياء من خلال العناصر التالية:

- الشكل (مربع، كبير، صغير،....).	- الوزن (ثقيل، خفيف، ....).
- اللون (أحمر، أبيض، أزرق، ...).	- الملمس (ناعم، خشن، ....).
- الرائحة (نفاذة، كريهة، عطرة، .).	- الطول (قصير، طويل، ....).
- الطعم (حلو، مر، حريف، ....).	- التكلفة (غالى الثمن، رخيص، ...).
- الوظيفة (نكتب به، نقيس به الطول، نحمل فيها الكتب، نعرف بها الوقت).	
- مادة الصنع (الورق، الخشب، الحديد، النحاس، الاسمنت، ...).	

(جـ) ماذا تفعل؟

١- إذا كانت أسئلة المقارنة من النوع المفتوح وليست محددة العناصر؟

- إذا كانت أسئلة المقارنة من النوع المفتوح وليست محددة العناصر؟ مثال: قارن بين الدراجة والسيارة.

٢- إذا كانت أسئلة المقارنة محددة العناصر؟

- التزم بالعناصر المحددة في السؤال، وحدد كيف تتشابه أو تختلف الأشياء في تلك العناصر. مثال: قارن بين الدراجة والسيارة من حيث الشكل والوظيفة.

٣- إذا عرض عليك شيء غير مألوف لك؟

- دق النظر في هذا الشيء غير المألوف.
- أبحث في مخزونك المعرفي (ذاكرتك) عن شيء تعرفه يشبهه في بعض العناصر.
- حدد العناصر التي تختلف بين الشيئين.
- أطرح عدة أسئلة حول هذا الشيء غير المألوف تحاول الاستفسار عنها.
- راجع المصدر الأساسي للمعلومات (اذهب إلى المكتبة وأبحث عن كتاب يتعلق بهذا الشيء أو أسال معلم متخصص).

٤- عندما تسجل مقارناتك؟

أ- سجلها بالرسوم أولا. ثم دونها في جداول.

(د) المعرفة اللازمة:

- معرفة بخطوات المقارنة، وأنواع أسئلة المقارنة. وانتقال أثر التدريب على المقارنة. وكيفية تسجيل المقارنات.



(ب- صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: المقارنة.

العملية الميتامعرفية: التخطيط ـ المراقبة ـ التقييم.

الأهداف العامة Goals :

١- تدريب التلاميذ على عملية المقارنة.
٢- تدريب التلاميذ على بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective :

١- أن يعرف التلاميذ معاني الكلمات التالية وتعريفاتها: المقارنة، التشابه، الاختلاف.
٢- أن يعرف التلاميذ الفرق بين التشابه والاختلاف والإشارات الخاصة بكل منها.
٣- أن يتعرف التلاميذ على المواقف التي يمكن استخدام المقارنة فيها.
٤- أن يعرف التلاميذ الهدف من تعلم عملية المقارنة.
٥- أن يعرف التلاميذ خطوات عملية المقارنة.
٦- أن يتعرف التلاميذ على العناصر التي تستخدم في عقد المقارنات.
٧- أن يتدرب التلاميذ على طريقة تسجيل المقارنة.
٨- أن يتدرب التلاميذ على التخطيط قبل البدء في تنفيذ عملية المقارنة.
٩- أن يتدرب التلاميذ على مراقبة أنفسهم أثناء إجراء عملية المقارنة.
١٠- أن يتدرب التلاميذ على تقييم أنفسهم وأعمالهم بعد الانتهاء من تنفيذ عملية المقارنة.

معايير المحتوى: فقرات قرائية غير مرتبطة بالمقرر الدراسي.

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BADS.
٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP نموذج (ب.م.ع.).
٢- ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP
٣- فقرات للتدريب.

الجلسة السادسة: المقارنة:

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	٢٠ دقيقة	د- المراجعة	٣ دقائق
ب- الشرح	١٥ دقيقة	راحة	ثلاث دقائق
راحة	ثلاث دقائق	هـ- ورشة عمل	١٨ دقيقة
جـ- التوضيح	٢٥ دقيقة	و- التقويم	٨ دقائق

أ- عرض عملية المقارنة وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يجمع الباحث من التلاميذ الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة، ويحفزهم بالاهتمام به.

٣- يخبر التلاميذ بأن هدف الجلسة هو التدريب على عملية معرفية جديدة تستخدم في جمع المعلومات، وهي «المقارنة»، وأنواعها، وأيضاً كيف نستخدمها في فهم القصص وموضوعات القراءة.

٤- يوزع الباحث على التلاميذ الجزء الأول والثاني من ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP ويطلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة الجزء الأول منها وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:......................................

القياس القبلي للجلسة Pre Test	
أ-ماذا تعرف عن المقارنة، التشابه، الاختلاف؟	ب- ماالذي تريد أن تعرفه عن المقارنة، التشابه، الاختلاف؟

جـ- ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة ما يأتي:
١- المقارنة هي التفريق بين شيئين أو أكثر ( ).
٢- المقارنة هي البحث عن العناصر المتشابهة بين شيئين( ).
٣- المقارنة هي البحث عن العناصر المختلفة بين شيئين ( ).
٤- التشابه هو الاتفاق بين شيئين أو أكثر ( ).
٥- الاختلاف هو عدم الاتفاق بين شيئين ( ).
٦- المقارنة تعتمد على الملاحظة ( ).
٧- الملاحظة تساعدك في عمل المقارنة ( ).
٨- المقارنة تساعدك في التعرف على الأشياء الغريبة ( ).
٩- اللون والشكل من عناصر المقارنة ( ).
١٠- المقارنة تدربك على الدقة ( ).
١١- المقارنة هي عملية تفكير ( ).
١٢- المقارنة تحتوي على التشابه والاختلاف ( ).
١٣- يرمز للتشابه بالإشارة التالية (≠)( ).

٥ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى للكلمات التالية: المقارنة، التشابه، الاختلاف. وبعد التعليق على استجاباتهم يُعرف الباحث تلك المفاهيم بجمل واضحة ومحددة.

٦ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يذكروا أمثلة للمواقف التي يمكن أن تستخدم فيها المقارنة؛ كالتعرف على الكلمات المرادفة أو المتضادة.

٧- يخبر الباحث التلاميذ بأن الهدف من تعلم عملية المقارنة هو التدريب على دقة الملاحظة. والتدريب على المرونة في التفكير. والتعرف على الأشياء الغريبة ويمكن أن يعرض الباحث على التلاميذ مجموعة من الصور لحيوانات وطيور غريبة مثل صورة حيوان «الفلنجر» Phalange، وصورة حيوان «حورية الجبال» Creodont صورة طائر الدودو Dodo ويطلب من التلاميذ أن يقارنوا بين هذه الصور وبين ما يعرفونه من حيوانات وطيور مألوفة؛ من حيث أوجه التشابه وأوجه الاختلاف.

ب- يشرح الباحث عملية المقارنة، وقواعدها المفيدة.

ج- توضيح عملية المقارنة بمثال:

١- تظل خطوات عملية المقارنة معروضة على السبورة.

٢- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق؛ خلالها يكتب على السبورة التدريب التالي:

قارن بين كل من: لعبة كرة السلة ولعبة كرة القدم من حيث العناصر المتشابهة، والمختلفة؟

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذجاً لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويُذكر التلاميذ بكيفية استخدامها. ويُشرك الباحث التلاميذ معه في وضع خطة الحل، حيث ينتج التلاميذ الاستجابات مع تركيز الباحث على الجوانب الصحيحة من الإجابات غير الصحيحة للتلميذ، ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
الأهداف: ١- المقارنة بين كل من لعبة كرة السلة، وكرة القدم. ٢- ممارسة عملية التخطيط. ٣- ممارسة عملية المراقبة. ٤- ممارسة عملية التقييم. الخطوات: ١- عناصر الاتفاق: الملعب، الكرة، الحكم، الزي. ٢- عناصر الاختلاف: حجم الملعب، عدد اللاعبين، طريقة اللعب. ٣- تسجيل الملاحظات في جدول.	√ √ √ √ √ × √	١-هل تمكنت من المقارنة بين كل من لعبة كرة السلة، وكرة القدم؟ ٢- هل مارست التخطيط؟ ٣- هل مارست مراقبة الذات؟ ٤- هل مارست التقييم؟ ٥-هل استخدمت جميع الخطوات؟ ٦- هل أضفت خطوات جديدة؟ ٧- هل سجلت الإجابة؟

٣- يسجل الباحث خطة العمل واستجابات التلاميذ على السبورة.

	عناصر المقارنة	لعبة كرة القدم	لعبة كرة السلة
الاختلاف:	- عدد اللاعبين: - حجم الملعب: - طريقة اللعب:	١١ لاعباً. كبير. بالقدم.	٦ لاعبين. أصغر. باليد.
التشابه:	- الملعب: - الكرة: - الحكم:	تحتاج ملعب. تستخدم كرة. تتطلب حكماً.	تحتاج ملعب. تستخدم كرة. تتطلب حكماً.

د- مراجعة عملية المقارنة:

يرفع الباحث خطوات عملية المقارنة من السبورة، ثم يقود عملية مراجعة تعريف مفهوم المقارنة، وخطواتها وأسباب استخدام كل خطوة.

هـ- تطبيق عملية المقارنة من خلال ورشة عمل:

١- يُعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق، خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد كل منها عن ثلاثة.

٢- يطلب من كل مجموعة أن تتفق على اختيار شيئين لعمل المقارنة بينهما.

٣- يوزع الباحث على تلاميذ كل مجموعة نسخة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية ويوجههم إلى كيفية استخدامها. ويحدد لهم زمناً لإنجاز المهمة.

٤- يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم المساعدة للتلاميذ فيما يتعلق بتحديد الأهداف، والخطوات، ومراقبة الذات أثناء الحل، وتقييم الإجابات بعد الانتهاء من الحل. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
الأهداف:		
١- المقارنة بين كل من: ....،.... من حيث التشابه والاختلاف.	...	١-هل حددت نقاط التشابه؟
٢- ممارسة عملية التخطيط.	...	٢-هل حددت نقاط الاختلاف؟
٣- ممارسة عملية المراقبة.	...	٣- هل مارست التخطيط؟
٤- ممارسة عملية التقييم.	...	٤- هل مارست مراقبة الذات؟
الخطوات:	...	٥- هل مارست التقييم؟
١- حدد عناصر الاتفاق بينهما: ......،......،........	...	٦-هل استخدمت جميع الخطوات؟
٢- حدد عناصر الاختلاف بينهما: ......،......،.........	...	٧- هل أضفت خطوات جديدة؟
٣- سجل الملاحظات في جدول.	...	٨- هل سجلت الإجابة؟

	عناصر المقارنة	لعبة كرة القدم	لعبة كرة السلة
الاختلاف:	- ....: - ....: - ....:	....	....
التشابه:	- ....: - ....: - ....:	كل منها	

و- التقويم وإجراء القياس البعدى للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن عملية المقارنة، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباتهم في أسئلة القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:



ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:..............................

القياس البعدي والتقويم Post Test
أ- ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة فيما يلي: ١- المقارنة هي التفريق بين شيئين أو أكثر ( ). ٢- المقارنة هي البحث عن العناصر المتشابهة بين شيئين( ). ٣- المقارنة هي البحث عن العناصر المختلفة بين شيئين ( ). ٤- التشابه هو الاتفاق بين شيئين أو أكثر ( ). ٥- الاختلاف هو عدم الاتفاق بين شيئين ( ). ٦- المقارنة تعتمد على الملاحظة ( ). ٧- الملاحظة تساعدك في عمل المقارنة ( ). ٨- المقارنة تساعدك في التعرف على الأشياء الغريبة ( ). ٩- اللون والشكل من عناصر المقارنة ( ). ١٠- المقارنة تدربك على الدقة ( ). ١١- المقارنة هى عملية تفكير ( ). ١٢- المقارنة تحتوى على التشابه والاختلاف ( ). ١٣- يرمز للتشابه بالإشارة التالية (≠)( ).
ب-ماذا الذي تعلمته عن المقارنة، التشابه، الاختلاف؟ ....

ز - نشاط منزلي:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يختار شيئين ويعقد مقارنة بينهما بشرط أن يكونا مختلفين عن الأمثلة التي شُرحت في الجلسة.

الجلسة السابعة: الترتيب Ordering:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

- الترتيب هو إحدى العمليات المعرفية التي تستخدم في تنظيم المعلومات.
- يقصد بالترتيب وضع المفاهيم أو الأشياء أو الأحداث - التي ترتبط فيما بينها - في سياق متدرج متتابع وفقا لمعيار معين.
- قد تكون معايير الترتيب: الحجم، أو الضخامة، أو السرعة، أو التسلسل الزمنى أو أقدمية الحدوث، أو العمر أو الطول أو الوزن أو السعر أو التكلفة....
- تتابع الترتيب يتم في شكلين أساسيين هما:

- الترتيب التصاعدي وهو ترتيب الأشياء من الأصغر إلى الأكبر، ومن الأقصر إلى الأطول، ومن الأقدم إلى الأحدث، ومن الأقل حجما أو مسافة إلى الأكثر...
- الترتيب التنازلي وهو عكس التصاعدي....

كلمات مرادفة:

- الترتيب: وضع الأشياء في درجات أو مراتب أو رتب متتابعة.
- تصاعدي: الصعود من أسفل إلى أعلى.
- تنازلي: الهبوط من أعلى إلى أسفل.
- المعيار: الأساس الذي أرتب على ضوءه.

القواعد:

(أ) متى نستخدم الترتيب:

١- عندما نرتب كلمات لتكون منها جملاً لها معنى.

٢- عندما نرتب جمل لتكون منها قصة أو فقرة لها معنى.

٣- عندما نرتب أحداثاً تاريخيةً وفق تسلسلها الزمني.

٤- عندما نجد صعوبة في فهم الموضوعات أو في حفظها، نقوم بتنظيمها وترتيبها.

(ب) كيف ترتب؟ خطوات الترتيب:

١- حدد الهدف: أي حدد الأشياء التي تريد أن ترتبها.

٢- اقرأ الأشياء التي حددتها لتتعرف عليها.

٣- حدد المعيار الذي على أساسه ستقوم بالترتيب: الحجم، أو الطول، أو السرعة..

٤- حدد شكل الترتيب: تصاعدي، تنازلي.

٥- أفحص كل مفردة وحاول أن تتذكر أو تتخيل خصائصها لتضعها في مكانتها أو رتبتها.

تصاعديا: ١ ⇦ ٢ ⇦ ٣ ⇦ ٤ ⇦ ٥
تنازليا: ٥ ⇦ ٤ ⇦ ٣ ⇦ ٢ ⇦ ١

٦- سجل إجابتك بالرسوم:

المعيار	الترتيب					
	١	٢	٣	٤	٥	
الحجم						
الوزن						

٧- دوِّن إجاباتك في جداول:

(جـ) ماذا تفعل؟

١- إذا لم يرد في المهمة معياراً للترتيب؟

- أفحص جميع المفردات الواردة وحدد معيار للترتيب - ترى أنه - يرتبط بكل المفردات.

٢- إذا لم يرد في المهمة شكلاً للترتيب؟

- قم بتحديد شكل للترتيب (تصاعدي أو تنازلي) وأذكر أنك سترتب المفردات على ضوء هذ الشكل.

(د) المعرفة اللازمة:

- معرفة بمعايير الترتيب، وأشكاله، كيفية تسجيل الترتيب.
- معرفة بخطوات الترتيب.

الجلسة السابعة: الترتيب:

(ب- صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: الترتيب.

العملية الميتامعرفية: التخطيط ـ المراقبة ـ التقييم.

الأهداف العامة Goals :

١- تدريب التلاميذ على عملية الترتيب.

٢- تدريب التلاميذ على بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective :

١- أن يعرف التلاميذ معنى الكلمات التالية وتعريفاتها: الترتيب، المعيار، التنازلي، التصاعدي.

٢- أن يعرف التلاميذ الفرق بين الترتيب التنازلي والترتيب التصاعدي.

٣- أن يتعرف التلاميذ على المواقف التي يمكن استخدام عملية الترتيب فيها.

٤- أن يعرف التلاميذ الهدف من تعلم عملية الترتيب.

٥- أن يعرف التلاميذ خطوات عملية الترتيب.

٦- أن يتعرف التلاميذ على المعايير التي تستخدم في عملية الترتيب.

٧- أن يتعرف التلاميذ على أشكال الترتيب.

٨- أن يتدرب التلاميذ على كيفية تسجيل الترتيب.

٩- أن يتعرف التلاميذ على بعض القواعد التي تفيدهم في ترتيب الكلمات، والجمل، والأحداث التاريخية.

١٠- أن يدرك التلاميذ العلاقة بين عملية الترتيب وعمليات التفكير السابق تعلمها.



١١- أن يتدرب التلاميذ على عملية التخطيط قبل البدء في إجراء الترتيب.

١٢- أن يتدرب التلاميذ على مراقبة أنفسهم أثناء إجراء الترتيب.

١٣- أن يتدرب التلاميذ على تقييم أنفسهم وأعمالهم بعد الانتهاء من عملية الترتيب.

معايير المحتوى: فقرات قرائية غير مرتبطة بمقرر دراسي معين.

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BADS.

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP نموذج (ب.م.ع.).

٢- ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP

٣- مفردات تدريبية.

الجلسة السابعة: الترتيب:

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	٢٠ دقيقة	د- المراجعة	٤ دقائق
ب- الشرح	٢٠ دقيقة	راحة	ثلاث دقائق
راحة	ثلاث دقائق	هـ- ورشة عمل	١٥ دقيقة
جـ- التوضيح	١٥ دقيقة	و- التقويم	٧ دقائق

أ- عرض عملية المقارنة وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة، والكلمات التالية: الترتيب، المعيار، التصاعدي، التنازلي.

٢- يجمع الباحث من التلاميذ الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.

٣- يخبر التلاميذ بأن هدف الجلسة هو التدريب على عملية معرفية جديدة تستخدم في تنظيم المعلومات، وهي «الترتيب»، وكيف نستخدمه في فهم القصص وموضوعات القراءة.

٤- يوزع الباحث على التلاميذ الجزء الأول والثاني من ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP ويطلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة الجزء الأول منها وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:....................................

القياس القبلي للجلسة Pre Test	
أ- ماذا تعرف عن:	**ب- ما الذي تريد أن تعرفه عن:**
الترتيب:	الترتيب: ....
المعيار:	المعيار: ....
التنازلي:	التنازلي: ....
التصاعدي:	التصاعدي: ....

جـ- رتب المفردات التالية ترتيباً تصاعديا ثم أذكر معيار الترتيب:				
معيار الترتيب	١	٢	٣	٤
....	شيخ	طفل	رجل	ولد
....	ظهر	مغرب	صبح	عصر
....	يوم	سنة	شهر	أسبوع
....	١١٢	٢١١	١٢١	١٢
....	فقرة	حرف	جملة	كلمة
....	يطحن	يحصد	يزرع	يأكل
....	طن	جرام	كيلوجرام	٥٠٠جرام
....	ثورة ١٩٥٢	ثورة ١٨٨١	حرب ١٩٧٣	ثورة ١٩١٩

٥ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى للكلمات التالية: الترتيب، المعيار، التنازلي، التصاعدي. وبعد التعليق على استجاباتهم يُعرف الباحث تلك المفاهيم بجمل واضحة ومحددة.

٦ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يذكروا أمثلة للمواقف التي يمكن أن تستخدم فيها الترتيب؛ كترتيب الكلمات المتفرقة لنكون منها جمل لها معنى. أو ترتيب جمل لنكون منها فقرة أو قصة. أو ترتيب أحداث تاريخية حسب تسلسلها الزمني. أو عندما تجد صعوبة في فهم موضوع ما أو قصة، تستخرج منها العناصر، ثم ترتبها.

٧- يخبر الباحث التلاميذ بأن الهدف من تعلم عملية الترتيب هو تنظيم المعلومات وحفظها وفهمها لكي نستطيع تذكرها.

ب- يشرح الباحث عملية الترتيب، وقواعدها المفيدة من دليل الباحث.

١ -يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة خلالها يكتب الباحث على السبورة ما يلي:

أسئلة التوجيه الذاتي	خطوات الترتيب
اسأل نفسك الأسئلة التالية:	حاول أن تجيب على هذه الأسئلة كما يلي:
١- ماذا أريد أن أرتب؟ ٢- ما هو معيار الترتيب؟ ٣- ما هو شكل الترتيب؟ ٤- كيف أسجل الترتيب؟	١- أرتب الأشياء التالية: كتاب، قلم، حقيبة، دراجة. ٢- المعيار هو: السعر. ٣- شكل الترتيب: تصاعدي. ٤- أسجل بالرسم أولاً، ثم في جدول.

٢- الترتيب هو عملية معرفية، نستخدمها في تنظيم المعلومات، والترتيب يعنى وضع المعلومات، أو الأشياء، أو الأحداث وراء بعضها في سلسلة حسب معيار أو أساس معين، إما في شكل تصاعدي، أو في شكل تنازلي.

٣- والمعيار هو الأساس الذي يتم الترتيب في ضوئه، ومعايير الترتيب كثير منها: السرعة، الوزن، الحجم، الطول، العمر أو السن، التسلسل التاريخي، التسلسل العددي، التسلسل الزمني.....

٤- والترتيب له شكلين فقط: إما ترتيب تصاعدي، وإما ترتيب تنازلي، وكل منهما له أساس أو معيار يتم من خلاله:

أ- فالترتيب التصاعدي: يقصد به ترتيب الأشياء من الأقل سرعة إلى الأسرع مثلاً. أو من الأقل وزناً إلى الأثقل، أو من الأقل حجماً إلى الأكبر حجماً، أو من الأصغر سنا إلى الأكبر سناً، أو من الأقدم في الحدوث إلى الأحدث والتسلسل العددي من الأقل قيمة إلى الأكبر قيمة وهكذا.

ب- أما الترتيب التنازلي فهو عكس التصاعدي، وممكن نستخدم المعايير في عمل الترتيب التنازلي، ممكن نرتب الأشياء من الأسرع إلى الأقل سرعة، ومن الأثقل في الوزن إلى الأخف وزنا، ومن الأكبر سنا إلى الأصغر سنا .... وهكذا.

٥- وتوجد أكثر من طريقة لتسجيل الترتيب؛ الأولى أنك تكتب أرقام فوق الكلمات أو أمام الجمل، والطريقة الثانية إنك تسجل بالرسم. مثال:

رتب الأشياء التالية: كتاب، قلم، حقيبة، دراجة.

٦- يمكن أن يستخدم الباحث أسئلة التوجيه الذاتي في إنجاز تلك المهمة مستخدماً طريقة التفكير بصوت مرتفع أمام التلاميذ ويحدد معياراً للترتيب وهو «السعر» أو الثمن ويحدد شكلاً للترتيب وهو الترتيب التصاعدي ثم يسجيل الترتيب على السبورة في الشكل التالي:

المعيار= السعر	قلم	كتاب	حقيبة	دراجة
	(١)←	(٢)←	(٣)←	(٤)←

- أو ترتيباً تصاعديا كما في الشكل التالي:

المعيار= السعر	دراجة	حقيبة	كتاب	قلم
	(٤)←	(٣)←	(٢)←	(١)←

قواعد مفيدة:

١- عندما ترتب أحداث أي قصة، رتبها ترتيبا تصاعديا حسب تسلسل أحداث القصة.

٢- عندما ترتب الأحداث التاريخية، رتبها تصاعديا أيضاً من الأقدم إلى الأحدث.

٣- عندما ترتب كلمات لتكون منها جملة، رتبها حسب شروط بناء الجملة، فإذا كانت جملة فعلية تبدأ بفعل ثم الفاعل ثم المفعول به ثم ظرف الزمان أو ظرف المكان.

٤- إذا لم يرد معيارا للترتيب، أفحص جميع المفردات، وتخيل خصائصها ثم حدد معياراً ترى أن جميع المفردات تشترك فيه وقم بالترتيب على ضوئه.

٥- وفي هذه الجلسة يمكن للباحث أن يُخبر التلاميذ ـ صراحة ـ بأنهم يستخدمون عمليات ميتامعرفية، وقد يندهش التلاميذ حينما يسمعون هذا المفهوم. وهنا يستطيع الباحث أن يشرح للتلاميذ عمليات التخطيط، ومراقبة الذات، والتقييم.

جـ- توضيح عملية الترتيب بمثال:

١- تظل أسئلة التوجيه الذاتي، وخطوات الترتيب معروضة على السبورة.

٢- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق؛ خلالها يكتب على السبورة التدريب التالي: رتب المفردات التالية ترتيباً تصاعديا وحدد معايير الترتيب:

حمار ـ كلب ـ خروف ـ زرافة.

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذجاً لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويُذكر التلاميذ بكيفية استخدامها. ثم يشترك التلاميذ مع الباحث في وضع خطة الحل: تحديد الأهداف، والخطوات. ويُشرك الباحث التلاميذ معه في مراقبة الذات أثناء إنجاز المهمة حيث يضع علامة (√) أمام الخطوة التي تم تنفيذها. وأيضاً يشترك التلاميذ مع الباحث في تقييم المهمة، حيث ينتج التلاميذ الاستجابات مع تركيز الباحث على الجوانب الصحيحة من الإجابات غير الصحيحة للتلميذ، ويقوم الباحث بالتسجيل على السبورة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ- الأهداف: ترتيب المفردات التالية: حمار ـ كلب ـ خروف ـ زرافة. ب- الخطوات: ١- معايير الترتيب: الحجم، الوزن، السرعة، السن. ٢- شكل الترتيب: تصاعدي. ٣- التسجيل بالرسوم. ٤- التسجيل في جداول.	رقم(١) معيار السن. معيار الطول	١- هل رتبت المفردات؟ ٢- ما هي الخطوات التي استخدمتها؟ ٣- الخطوات التي لم تستخدمها؟ ٤- ما هي الخطوات التي أضفتها؟ ٥- هل رتبت تصاعديا؟ ٦- هل سجلت بالرسوم؟ ٧- هل سجلت في جدول؟

٣- التسجيل في جدول:

المعيار	١	٢	٣	٤
الحجم	كلب	خروف	حمار	زرافة
الوزن	كلب	خروف	حمار	زرافة
الطول	كلب	خروف	حمار	زرافة
السرعة	خروف	حمار	كلب	زرافة

د- مراجعة عملية الترتيب:

يرفع الباحث خطوات عملية الترتيب من السبورة، ثم يقود عملية مراجعة عملية الترتيب من حيث تعريف الترتيب، ومعاييره وأشكاله، وخطواته مع إعطاء أسباب استخدام كل خطوة.

هـ- تطبيق عملية الترتيب من خلال ورشة عمل:

١- يُعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق، خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد كل منها عن ثلاثة.

٢- يعرض الباحث على السبورة التدريب التالي:

رتب المفردات التالية ترتيباً تصاعديا/ تنازليا وحدد معياراً للترتيب:

١- فقرة ـ سطر ـ كلمة ـ جملة. ٢- سنتيمتر ـ كيلومتر ـ مليمتر ـ متر. ٣- أبريل ـ يناير ـ مارس ـ فبراير.	٤- طائرة ـ سيارة ـ دراجة ـ قطار. ٥- عصر ـ مغرب ـ شروق ـ فجر.

٣- يطلب الباحث من كل مجموعة أن تختار فقرة واحدة، وترتبها مرتين؛ إحداهما تصاعديا، والأخرى تنازليا.

٤- يوزع الباحث على كل مجموعة نسخة واحدة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية ويوجههم إلى كيفية استخدامها ويحدد لهم زمناً لإنجاز المهمة.

٥- يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم لهم المساعدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف وتحديد المعيار والخطوات ومراقبة الذات أثناء العمل، وتقييم الإجابات بعد الانتهاء من إنجاز المهمة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ- الأهداف: ترتيب المفردات التالية: .... ب- الخطوات: ١- معايير الترتيب: .... ٢- شكل الترتيب: .... ٣- التسجيل بالرسوم. ٤- التسجيل في جداول.	... ...	١- هل رتبت المفردات؟ ٢- ما هي الخطوات التي استخدمتها؟ ٣- الخطوات التي لم تستخدمها؟ ٤- ما هي الخطوات التي أضفتها؟ ٥- هل رتبت تصاعديا/ تنازليا؟ ٦- هل سجلت بالرسوم؟ ٧- هل سجلت في جدول؟

المعيار	...	...	...	...
......	......	......	......	......
......	......	......	......	......

و- التقويم وإجراء القياس البعدي للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن عملية المقارنة، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباتهم في أسئلة القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:..............................

القياس البعدي والتقويم Post Test				
أ- رتب المفردات التالية ترتيباً تصاعديا ثم أذكر معيار الترتيب:				
معيار الترتيب	١	٢	٣	٤
....	١١٢	٢١١	١٢١	١٢
....	يطحن	يحصد	يزرع	يأكل
....	يوم	سنة	شهر	أسبوع
....	ثورة ١٩٥٢	ثورة ١٨٨١	حرب ١٩٧٣	ثورة ١٩١٩
....	فقرة	حرف	جملة	كلمة
....	ظهر	مغرب	صبح	عصر
....	شيخ	طفل	رجل	ولد
....	طن	جرام	كيلوجرام	٥٠٠جرام

ب-ماذا الذي تعلمته عن:

الترتيب: ....

المعيار: ....

التنازلي: ....

التصاعدي: ....

ز - نشاط منزلي:

يطلب الباحث من التلاميذ أن يقدموا مهام للترتيب - من إعدادهم - ويكتبها على السبورة ثم يطلب من كل فرد فيهم إنجازها في المنزل من خلال طرح السؤال التالي: رتب تلك المفردات ثم اذكر شكل ومعيار الترتيب.

الجلسة الثامنة: التصنيف Classifying:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

- التصنيف هو إحدى العمليات المعرفية التي تستخدم في تنظيم المعلومات.
- يقصد بالتصنيف تجميع الأشياء التي تشترك في خصائص معينة ووضعها تحت فئة واحدة، ووضع عنوان لتلك الفئة.
- التصنيف يتضمن البحث عن أشياء تشترك في خاصية أو صفة معينة ووضعها تحت عنوان معين غالبا ما يكون هو اسم الخاصية والصفة.
- تعلم مهارة التصنيف يعنى تعلم ماهية الخصائص المشتركة والموجودة بين جميع مفردات فئة معينة وغير موجودة لدى مفردات فئات أخرى.
- التصنيف عملية نستخدمها كثيرا في حياتنا اليومية والعادية مثل تصنيف الملابس (شتوية، صيفية، رياضية، نوم....) الأثاث، والأدوات المنزلية، الأدوية في الصيدليات، طابور المدرسة.
- كما أننا نستخدم هذه المهارة في تصنيف المعلومات بهدف سهولة فهمها وسهولة حفظها وتخزينها في الذاكرة وسهولة استدعائها واستخدامها.

كلمات مرادفة:

- تصنيف: تجميع، تنظيم، تمييز، فصل، فرز، تبويب.
- فئة: مجموعة، فئات، مجموعات.

القواعد:

(أ) متى نستخدم التصنيف؟

١- عندما تكون المعلومات غير منتظمة.

٢- عندما تكون المعلومات غير مفهومة وغير واضحة.

٣- عندما تكون المعلومات كثيرة ويصعب حفظها وتذكرها.

(ب) كيف نصنف؟ «خطوات تنفيذ مهام التصنيف»:

١- حدد الهدف: أي حدد الأشياء التي تريد أن تصنفها.

٢- استعرض تلك الأشياء للتعرف عليها.

٣- حاول أن تتذكر أو تتخيل خصائص تلك الأشياء.

٤- اختر مفردة واحدة من تلك الأشياء وابحث عن مفردة أخرى مشابهة لها في صفة ما، ثم ضعها معها.

٥- حدد الصفة المشتركة بين المفردتين، واستخدمها كعنوان للفئة.

٦- ابحث عن كل المفردات الأخرى التي تشترك مع هذه الفئة في الصفة التي حددتها، ثم ضعها تحت هذه الفئة.

٧- كرر الخطوات من (٤-٦) حتى تستكمل تجميع كل المفردات في فئات.

الفئـــــــات

حيوانات	طيور	طعام	أثاث	خضر	فاكهة	معادن	إلخ
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

(جـ) ماذا تفعل؟

١- إذا كانت المعلومات (الأشياء) في فئة معينة متنوعة؟ أو عدد الفئات قليلا؟

- أعد تصنيفها وكون من الفئة فئات أخرى فرعية تتضمن عناوين أكثر دقة.

٢- إذا كان عدد الفئات كثير؟ أو عدد المفردات قليل جدا في كل فئة؟

- ادمج الفئات لتقلل عددها، ولتسع مفردات أكثر.

٣- إذا استنفذت البحث عن مفردات جديدة لنفس الفئة؟

- تحول عن هذه الفئة واقترح فئة جديدة تحت عنوان جديد.

٤- إذا احترت في تصنيف بعض المفردات.

- ضعها تحت عنوان «متفرقات» مبدئيا، ثم أعد النظر فيها بعد ذلك.

٥- إذا وجدت أن كلمة ما لها أكثر من معنى؟

- ضعها في المجموعة التي ترى أنها ترتبط بها بعلاقة أقوى.

(د) المعرفة اللازمة:

١- معرفة بخطوات التصنيف.

٢- معلومات عن المفردات المراد تصنيفها.

٣- معرفة بكيفية المقارنة والبحث عن أوجه التشابه والاختلاف.

الجلسة الثامنة: التصنيف:

(ب - صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: التصنيف.

العملية الميتامعرفية: التخطيط ـ المراقبة ـ التقييم.

الأهداف العامة Goals:

١- تدريب التلاميذ على عملية التصنيف.

٢- تدريب التلاميذ على ممارسة بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective:

١- أن يعرف التلاميذ معنى الكلمات التالية وتعريفاتها: التصنيف، الفئة.

٢- أن يتعرف التلاميذ على المواقف التي يمكن استخدام عملية التصنيف فيها سواء في الحياة اليومية أو في مواقف التعلم.

٣- أن يعرف التلاميذ الهدف من تعلم عملية التصنيف.

٤- أن يعرف ويتدرب التلاميذ على خطوات التصنيف.

٥- أن يتدرب التلاميذ على كيفية تسجيل المعلومات عند القيام بتصنيفها.

٦- أن يدرك التلاميذ بعض القواعد التي تفيدهم عند تصنيف المعلومات.

٧- أن يدرك التلاميذ العلاقة بين عملية التصنيف والعمليات المعرفية الأخرى السابق تعلمها.

٨- أن يتدرب التلاميذ على وضع خطة الحل قبل البدء في إجراء مهام التصنيف.

٩- أن يتعرف التلاميذ على مراقبة أنفسهم أثناء إجراء مهام التصنيف.

١٠- أن يتدرب التلاميذ على تقييم أنفسهم وأعمالهم بعد الانتهاء من تنفيذ مهام التصنيف.

معايير المحتوى: فقرات قرائية غير مرتبطة بمقرر دراسي معين.

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BADS.

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد **Materials** : تجهيز عدة نسخ مما يلي:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP.

٢- ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP.

٣- فقرات تدريبية.

الجلسة الثامنة: التصنيف:

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	٢٠ دقيقة	د- المراجعة	٣ دقائق
راحة	ثلاث دقائق	راحة	ثلاث دقائق
ب- الشرح	١٥ دقيقة	هـ- ورشة عمل	١٨ دقيقة
جـ- التوضيح	٢٠ دقيقة	و- التقويم	٧ دقائق

أ- عرض عملية التصنيف وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يجمع الباحث من التلاميذ الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.

٣- يخبر التلاميذ بأن هدف الجلسة هو التدريب على عملية معرفية جديدة تستخدم في تنظيم المعلومات، وهي «التصنيف»، وكيف نستخدمه في فهم القصص وموضوعات القراءة، وكيف نستخدم أسئلة التوجيه الذاتي في تصنيف المعلومات.

٤- يوزع الباحث على التلاميذ الجزء الأول والثاني من ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP ويطلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة الجزء الأول منها وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:..........................

القياس القبلي للجلسة Pre Test	
أ- ماذا تعرف عن: التصنيف: .... الفئة:	ب- ما الذي تريد أن تعرفه عن: التصنيف: .... الفئة: ....

جـ- أجب عن الأسئلة التالية بوضع علامة () أمام الإجابة الصحيحة:

١- نستخدم التصنيف في.. (حياتنا اليومية فقط - المذاكرة فقط - حياتنا اليومية المذاكرة).

٢- يعتمد التصنيف على... (الملاحظة فقط - المقارنة فقط - الملاحظة والمقارنة).

٣- التصنيف عملية يستخدمها... (التلاميذ فقط ـ المعلمين فقط ـ التلاميذ والمعلمين).

٤-التصنيف يعني.... (تفريق ـ تجميع ـ تغيير ـ ترتيب).

٥- الفئة تعني... (ملاحظة ـ مقارنة ـ قصة ـ مجموعة).

٦- التصنيف هو... (تفريق - تغيير - ترتيب - تجميع) الأشياء في فئات.

٥ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى للكلمات التالية: التصنيف، الفئة. وبعد التعليق على استجاباتهم يُعرف الباحث تلك المفاهيم بجمل واضحة ومحددة.

٦ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يذكروا أمثلة للمواقف التي يمكن أن تستخدم فيها عملية التصنيف سواء في حياتنا اليومية؛ كتصنيف الملابس (شتوية، صيفية، رياضية، نوم....) والأثاث، والأدوات المنزلية، الأدوية في الصيدليات، أو في مواقف التعلم؛ كتصنيف المعلومات في اللغة العربية إلى أسماء، وأفعال، وحروف جر، وضمائر وحروف أبجدية. أو تصنف الأعداد في الحساب إلى آحاد، وعشرات، أو أعداد فردية وزوجية. أو تصنيف البلاد في الدراسات إلى بلد زراعي وصناعي. أو تصنيف التلاميذ في طابور المدرسة وهكذا.

٧- يخبر الباحث التلاميذ بأن الهدف من تعلم عملية التصنيف هو تنظيم المعلومات وحفظها وفهمها لكي نستطيع تذكرها.

ب- يشرح الباحث عملية التصنيف، وقواعدها المفيدة من دليل الباحث.

١-يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة خلالها يكتب على السبورة ما يلي:

أسئلة التوجيه الذاتي	خطوات الترتيب
اسأل نفسك الأسئلة التالية:	حاول أن تجيب على هذه الأسئلة كما يلي:
١- ماذا أريد أن أصنف؟ ٢- كيف أصنف؟ ٣-كيف أسجل المعلومات؟	١- أصنف المفردات التالية: .... ٢- أضع كل مجموعة من المفردات في فئة. ٣- أسجلها في جدول.

٢- يشرح الباحث للتلاميذ معنى التصنيف من خلال بعض الأمثلة. كما يشرح لهم العلاقة بين عملية التصنيف والعمليات المعرفية السابق تعلمها مثل الملاحظة والمقارنة والترتيب.

٣- أما خطوات التصنيف فيمكن شرحها من خلال التدريب التالي:

صنف المفردات التالية في فئات، وضع لكل فئة عنواناً مناسباً:

طباشير - هو - ١٠ - يأكل - حقيبة - سبورة - ٧ - هي - يشرب - ٩ - أنا.

٤- ويمكن أن يستخدم الباحث أسئلة التوجيه الذاتي في إنجاز تلك المهمة مستخدماً طريقة التفكير بصوت مرتفع أمام التلاميذ من خلال الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: أسأل نفسي ماذا أريد أن أصنف؟ وأقول لنفسي: أنا عاوز أصنف هذه المفردات ⇦ وهنا أنا حددت الهدف وعرفت ما هو المطلوب مني عمله.

الخطوة الثانية: أسأل نفسي: كيف أصنف؟ وأقول لنفسي:

* أقرأ المفردات كلها أولاً مفردة لكي أتعرف عليها.

* أختار أول مفردة أو أول كلمة وأتذكر أو أتخيل خصائصها؛ فأول كلمة هي: طباشير ← ممكن أضعه تحت أي عنوان ممكن نقول إنه: أدوات مدرسية. يبقى عنوان هذه الفئة هو أدوات مدرسية.

* أبحث عن كلمات أخرى تشترك مع كلمة طباشير في العنوان الذي وضعته، ثم يقرأ الباحث المفردات إلى أن يصل إلى كلمة حقيبة، ثم كلمة سبورة.

* أختار كلمة أخرى زى كلمة «هو» ونصنفها تحت عنوان «ضمائر». يبقى عنوان هذه الفئة هو ضمائر.

* أبحث عن كلمات أخرى تشترك مع كلمة «هو» في العنوان، ثم يقرأ الباحث المفردات إلى أن يصل إلى كلمة «هي» ثم كلمة «أنا».

* كرر هذه الخطوات حتى تنتهي من تصنيف جميع المفردات.

الخطوة الثالثة: أسأل نفسي: كيف أسجل هذه الفئات؟ ⇦ بالرسوم أولاً، ثم في جدول:

أفعال	أرقام	ضمائر	أدوات مدرسية	
يأكل يشرب	١٠ ٧ ٩	هو هي أنا	طباشير حقيبة سبورة	

جـ- توضيح عملية التصنيف بمثال:

١- تظل أسئلة التوجيه الذاتي، وخطوات التصنيف معروضة على السبورة.

٢- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق؛ خلالها يكتب على السبورة التدريب التالي: صنف المفردات التالية في فئات، وضع لكل فئة عنواناً مناسباً، مستخدماً عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم: تفاح ـ بقرة ـ أحمر ـ مثلث ـ ١٣ ـ موز ـ كلب ـ أخضر ـ ٢٧ ـ برتقال ـ قرد ـ مربع ـ أصفر ـ ٣٤ ـ دائرة.

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذجاً لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويُذكر التلاميذ بكيفية استخدامها. ثم يشرك التلاميذ في وضع خطة الحل: تحديد الأهداف، والخطوات، بالإضافة إلى مراقبة الذات أثناء إنجاز المهمة

حيث يضع علامة (√) أمام الخطوة التي تم تنفيذها. وأيضاً يشترك التلاميذ مع الباحث في تقييم المهمة، حيث ينتج التلاميذ الاستجابات مع تركيز الباحث على الجوانب الصحيحة من الإجابات غير الصحيحة للتلميذ، ويقوم الباحث بالتسجيل على السبورة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ- الأهداف:		
١- تصنيف المفردات في فئات.	√	١- هل صنفت جميع المفردات؟
٢- استخدام التخطيط.	√	٢- هل استخدمت عملية التخطيط؟
٣- استخدام المراقبة.	√	٣- هل استخدمت عملية الرصد؟
٤- استخدام التقييم.	√	٤- هل استخدمت عملية التقييم؟
ب- الخطوات:	جميعها	٥- الخطوات التي استخدمتها؟
أ- قراءة المفردات لتخيل خصائصها.	لا يوجد	٦- الخطوات التي لم تستخدمها؟
ب-تصنيف المفردات في الفئات التالية: (فاكهه - حيوانات - ألوان - أشكال هندسية-أرقام)	×	٧- هل أضفت خطوات جديدة؟
	√	٨- هل سجلت بانرسوم؟
جـ- التسجيل في جداول.	√	٩- هل سجلت في جدول؟

٣- التسجيل في جدول:

الفئات	فاكهه	حيوانات	ألوان	أشكال هندسية	أرقام
المفردات	تفاح موز برتقال	بقرة كلب قرد	أحمر أخضر أصفر	مثلث مربع دائرة	١٣ ٢٧ ٣٤

د- مراجعة عملية التصنيف:

يرفع الباحث خطوات عملية التصنيف من السبورة، ثم يقود عملية مراجعة تعريف التصنيف من حيث التعريف والخطوات والتوجيه الذاتي.

هـ- تطبيق عملية التصنيف من خلال ورشة عمل:

١- يُعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق، خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد كل منها عن ثلاثة.

٢- يعرض الباحث على السبورة التدريب التالي:

فيما يلي مجموعة من المفردات المختلفة، والمطلوب منك أن تصنفها في فئات وأن تضع عنواناً مناسباً لكل فئة مستخدما ورقة العمل التالية: طنطا ـ يكتب ـ حديد ـ ف ـ دمياط ـ نحاس ـ هو ـ يلون ـ ع ـ أنا ـ يرسم ـ ط ـ القاهرة ـ يذاكر ـ هي ـ أنت ـ س ـ ذهب ـ كفر الشيخ ـ ألمنيوم.

٣- يوزع الباحث على كل مجموعة نسخة واحدة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية ويوجههم إلى كيفية استخدامها ويحدد لهم زمناً لإنجاز المهمة.

٤- يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم لهم المساعدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف وتحديد المعيار والخطوات ومراقبة الذات أثناء العمل، وتقييم الإجابات بعد الانتهاء من إنجاز المهمة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ- الأهداف:		
١- تصنيف المفردات في فئات.	...	١- هل صنفت جميع المفردات؟
٢- استخدام التخطيط.	...	٢- هل استخدمت عملية التخطيط؟
٣- استخدام المراقبة.	...	٣- هل استخدمت عملية الرصد؟
٤- استخدام التقييم.	...	٤- هل استخدمت عملية التقييم؟
ب- الخطوات:	...	٥- الخطوات التي استخدمتها؟
أ- قراءة المفردات لتخيل خصائصها.	...	٦- الخطوات التي لم تستخدمها؟
ب-تصنيف المفردات في الفئات التالية:	...	٧- هل أضفت خطوات جديدة؟
(....-....-....-....-....)	...	٨- هل سجلت بالرسوم؟
جـ- التسجيل في جداول.	...	٩- هل سجلت في جدول؟

٥ - التسجيل في جدول:

	....	....	....	....	....	....	....	....
	....	....	....	....	....	....	....	....

و- التقويم وإجراء القياس البعدي للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن عملية التصنيف، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته علي أسئلة القياس القبلي بإجاباته في القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:..............................

القياس البعدي والتقويم Post Test
أ- أجب عن الأسئلة التالية بوضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة: ١- نستخدم التصنيف في.. (حياتنا اليومية فقط - المذاكرة فقط - حياتنا اليومية المذاكرة). ٢- يعتمد التصنيف على... (الملاحظة فقط - المقارنة فقط - الملاحظة والمقارنة). ٣- التصنيف عملية يستخدمها... (التلاميذ فقط ـ المعلمين فقط ـ التلاميذ والمعلمين). ٤-التصنيف يعنى.... (تفريق ـ تجميع ـ تغيير ـ ترتيب). ٥- الفئة تعنى... (ملاحظة ـ مقارنة ـ قصة ـ مجموعة). ٦- التصنيف هو... (تفريق - تغيير - ترتيب - تجميع) الأشياء في فئات.
ب-ماذا الذي تعلمته عن التصنيف: ....

ز- نشاط منزلي:

يطلب الباحث من التلاميذ أن يقدموا مفردات مختلفة ـ من إعدادهم ـ ويكتبها على السبورة ثم يطلب منهم أن يقوموا بتصنيفها في فئات في المنزل مستخدمين عمليات التخطيط والرصد والتقييم. ٢

الجلسة التاسعة: إدراك العلاقات الارتباطية والسببية Correlation & Causal:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

- يعد إدراك العلاقات الارتباطية والسببية من أهم العمليات المعرفية التي تستخدم في تحليل المعلومات، وتساعد في التوصل إلى استنتاجات جديدة تساعد في الفهم والتفسير.
- العلاقات الارتباطية Correlation relation يقصد بها وجود تلازم بين شيئين على شكل حدوث أحدهما قبل الآخر، أو بعده أو بصورة متتابعة ومطردة دون أن يكون أحدهما سبباً في حدوث الأخر كالعلاقة بين الليل والنهار، والبرق والرعد.
- العلاقة السببية Causal relation تعني وجود رابطة أو تلازم بين شيئين بحيث يتوقف حدوث أحدهما على حدوث الشيء الآخر بعده، أو عقبه؛ كالعلاقة بين الجاذبية الأرضية والسقوط الحر للأجسام من أعلى إلى أسفل.
- الفرق بين النوعين من العلاقات هو: أنهما متشابهان في وجود تلازم بين شيئين، ولكنهما مختلفان في أنه في حالة العلاقة السببية يكون واحد منهما هو السبب في حدوث الآخر كفتح الحنفية ونزول الماء، والعلاقة بين المغناطيس وجذب الحديد. أما في حالة العلاقة الارتباطية فإن الشيء الأول ليس سبباً في حدوث الآخر كتعاقب الليل والنهار، والحياة والموت، فالحياة ليس سبباً للموت ولكن إذا اقترن الشنق بالموت هنا تكون علاقة سببية لأن سبب الموت هو الشنق.
- إتقان مهارة التعرف على العلاقات الارتباطية والسببية والتمييز بينها يسهل عملية معالجة المعلومات ويساعد على اكتشاف القواعد والقوانين ومن ثم التوصل إلى تعميمات صائبة لفهم الأحداث والوقائع.

كلمات مرادفة:

- العلاقة: التلازم، المرافقة، المصاحبة.
- الارتباط: الاقتران، قيام علاقة بين شيئين دون أن يكون أحدهما سبباً في الآخر.
- السببية: قيام علاقة بين شيئين بحيث يكون حدوث أحدهما سبباً في حدوث الآخر.

القواعد:

(أ) متى نستخدم العلاقات الارتباطية؟

- عندما نفسر تتابع أو تعاقب الأحداث والأشياء.
- متى نستخدم العلاقات السببية؟
- عندما نريد فهم سؤال يبدأ بكلمة لماذا؟
- عندما نريد معرفة الأسباب وراء الأحداث والوقائع.
- عندما نحاول تفسير الوقائع والأحداث.

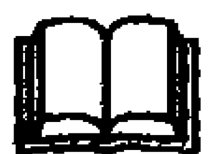
(ب) كيف نميز بين العلاقات الارتباطية والسببية؟

١- حدد الهدف: أي حدد المهام التي تريد أن تتعرف على نوع العلاقة بينها.

٢- اقرأ تلك المهام التي حددتها لتتعرف عليها.

٣- قارن بين مفردات كل مهمة لكي تتعرف على نوع العلاقة بينهما:

* فإذا كان حدوث أحدهما متوقفاً على حدوث الشيء الآخر فإن العلاقة بينهما هي علاقة سببية ويرمز لها بالإشارة: (←)، أو الإشارة: (⇇O←).

* أما إذا كان الشيئان متلازمين ومتعاقبين دون أن يكون أحدهم سبباً في حدوث الآخر، فإن العلاقة بينهما تكون ارتباطية ويرمز لها بالإشارة (⮌⮎).

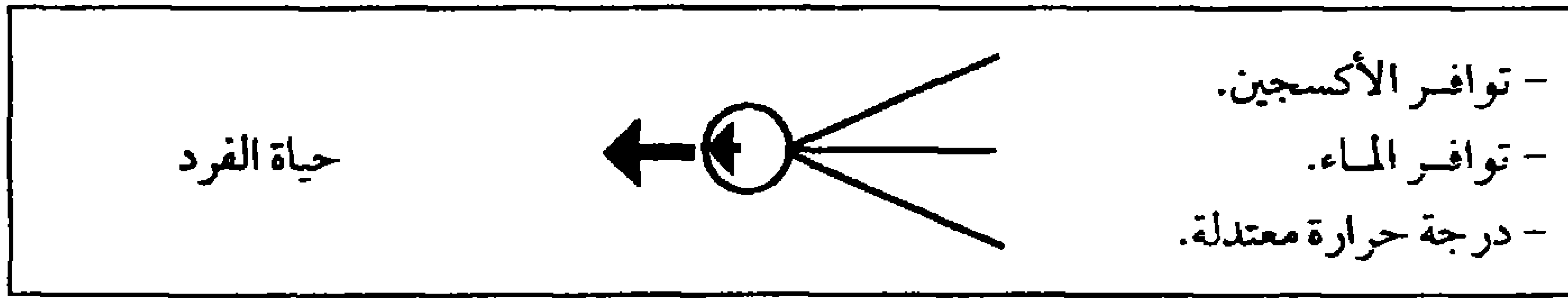
(جـ) أنواع العلاقات السببية:

أ- علاقة سببية يكون السبب فيها ضروريا، وكافيا لحدوث النتيجة (←).

- مثال: وجود الحبر في القلم، وظهور الكتابة على الورق؛ فالكتابة لا تظهر بدون الحبر، فوجود الحبر في القلم سبباً ضروريا وكافيا لظهور الكتابة على الورق.

ب- علاقة سببية يكون السبب فيها ضروريا لحدوث النتيجة ولكنه ليس سبباً كافيا.

- مثال:



- فهذه العلاقة السببية ضرورية ولكنها ليست كافية؛ فالأكسجين سبب ضروري للحياة فبدونه لا توجد الحياة أصلاً، ولكنه وحده ليس كافيا ضمان وجود الحياة حيث إن هناك أسباباً أخرى لابد من توافرها معاً لضمان وجود الحياة مثل الماء، ودرجة الحرارة المعتدلة.

(د) المعرفة اللازمة: معرفة عن العلاقات الارتباطية، والسببية.

الجلسة التاسعة: إدراك العلاقات الارتباطية والسببية:

(ب – صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: إدراك العلاقات الارتباطية والسببية.

العملية الميتامعرفية: التخطيط - المراقبة - التقييم.

الأهداف العامة:

١ – تدريب التلاميذ على عملية إدراك العلاقات الارتباطية والسببية.

٢– تدريب التلاميذ على ممارسة بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية:

١ – أن يعرف التلاميذ معنى الكلمات التالية: علاقة، ارتباطية، سببية.

٢– أن يدرك التلميذ المواقف التي يمكن يستخدم العلاقات الارتباطية والسببية فيها.

٣– أن يعرف التلاميذ الهدف من تعلم تحليل العلاقات الارتباطية والسببية.

٤ – أن يتعرف التلاميذ على أنواع العلاقات السببية والإشارات الخاصة بها.

٥ – أن يتدرب التلاميذ على إدراك العلاقات الارتباطية والسببية. والتمييز بينهما.

٦ – أن يتدرب التلاميذ على ممارسة العمليات الميتامعرفية قبل البدء فى تحليل العلاقات وأثناءه وبعد الانتهاء منه.

معايير المحتوى: فقرات قرائية غير مرتبطة بمقرر دراسي معين.

الاستراتيجيات: BADS ، KWLS.

المواد: تجهيز عدة نسخ من كل من: PMAP ، KWLP، بعض الفقرات التدريبية.

الجلسة التاسعة: إدراك العلاقات الارتباطية والسببية:

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	٢٠ دقيقة	د- المراجعة	٣ دقائق
راحة	ثلاث دقائق	راحة	ثلاث دقائق
ب- الشرح	١٥ دقيقة	هـ- ورشة عمل	١٣ دقيقة
جـ- التوضيح	١٥ دقيقة	و- التقويم	٥ دقائق

أ- عرض عملية إدراك العلاقات الارتباطية والسببية وإجراء القياس القبلي:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يجمع الباحث من التلاميذ الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.

٣- يخبر التلاميذ بأن هدف الجلسة هو تعلم عملية معرفية جديدة تستخدم في تحليل المعلومات، وهي «إدراك العلاقات الارتباطية والسببية»، وكيف يُستخدم التوجيه الذاتي في تحليل العلاقات، وكيف نستفيد من هذه العلاقات في التعلم.

٤- يوزع الباحث على التلاميذ الجزء الأول والثاني من ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP ويطلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة الجزء الأول منها وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:..................................

القياس القبلي للجلسة Pre Test	
أ- ماذا تعرف عن: - العلاقة الارتباطية:............... - العلاقة السببية:...............	ب- ما الذي تريد أن تعرفه عن: - العلاقة الارتباطية:............... - العلاقة السببية:...............

جـ- فيما يلي مجموعة من الفقرات (أ ، ب) اقرأها جيداً، ثم حدد نوع العلاقة بين كل منها، فإذا كانت العلاقة بين كل فقرتين ارتباطية ضع الرمز (ر) بين القوسين، وإذا كانت سببية ضع الرمز (س):		
أ	نوع العلاقة بينهما	ب
١- سرعة القيادة،	(.....)	ووقوع الحادث.
٢- الليل،	(.....)	والنهار.
٣- فتح الحنفية،	(.....)	ونزول الماء.
٤- الدخول،	(.....)	والخروج.
٥- الصباح،	(.....)	والمساء.
٦- البرق،	(.....)	والرعد.
٧- البرق،	(.....)	والموت.
٨- المغناطيس،	(.....)	وجذب الحديد.

٥ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى للكلمات التالية: العلاقات الارتباطية والسببية. وبعد التعليق على استجاباتهم يُعرف الباحث تلك المفاهيم بجمل واضحة ومحددة.

٦ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يذكروا أمثلة لمواقف التعلم التى يمكن أن يستخدموا فيها العلاقات السببية، كالإجابة عن سؤال يبدأ بكلمة لماذا؟ سواء كان هذا السؤال فى اللغة العربية أو الإنجليزية أو الدراسات الاجتماعية أو فى قصة تقرأها.

٧- يخبر الباحث التلاميذ بأن الهدف من تعلم عملية تحليل العلاقات الارتباطية والسببية أنها تساعدك في تفسير الأحداث.

ب- يشرح الباحث عملية إدراك العلاقات الارتباطية والسببية، والتمييز بينهما، وقواعدها المفيدة من دليل الباحث ومن خلال التوجيه الذاتي.

التوجيه الذاتي	خطوات التميز
اسأل نفسك:	حاول أن تجيب على هذه الأسئلة كما يلي:
أ- ماهو الهدف؟ ب-كيف أميز بين العلاقات الارتباطية والعلاقات السببية؟	أ- التميز بين العلاقات الارتباطية والسببية. ب- باتباع الخطوات التالية: - أقرأ الأشياء لأتعرف عليها. - أقارن بين المفردات لأتعرف على نوع العلاقة بينها، فالعلاقة إما ارتباطية وإما سببية. - إذا كان حدوث أحد الشيئين متوقفاً على حدوث الشيء الآخر، فإن العلاقة تكون سببية وأرمز لها بالرمز (س) وأعبر عنها بالإشارة (←). - أما إذا كان الشيئان متلازمين ولكن أحدهما ليس سبباً في حدوث الآخر فإن العلاقة بينهما تكون ارتباطية، وأرمز لها بالرمز (ر) وأعبر عنها بالإشارة (⮌⮎).

جـ- توضيح العلاقات الارتباطية والسببية بمثال:

١- تظل أسئلة التوجيه الذاتي، وخطواتها معروضة على السبورة.

٢- يعرض الباحث على التلاميذ التدريب التالي:

فيما يلي قائمتان (أ) ، (ب) اقرأها جيداً، ثم حدد نوع العلاقة بينها، فإذا كانت العلاقة ارتباطية اكتب رمزها، وإشارتها. وإذا كانت سببية أكتب رمزها وإشارتها.

م	أ	الرمز	ب	الإشارة
١	الحياة.	(.....)	الموت.	(.....)
٢	الشنق.	(.....)	الموت.	(.....)
٣	توصيل الكهرباء.	(.....)	تحريك المراوح.	(.....)
٤	شدة الرياح.	(.....)	تحريك المراكب الشراعية.	(.....)
٥	الذهاب.	(.....)	الإياب.	(.....)
٦	الري.	(.....)	إنبات الشجر.	(.....)
٧	البيع.	(.....)	الشراء.	(.....)

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذجاً لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويُذكر التلاميذ بكيفية استخدامها، ويُشركهم في وضع خطة الحل؛

حيث ينتج التلاميذ الاستجابات والباحث يعزز الاستجابات مع التركيز على الجوانب الصحيحة من الإجابات غير الصحيحة للتلميذ. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ- الأهداف: ١ -التميز بين العلاقات الارتباطية والسببية. ٢- استخدام التخطيط. ٣- استخدام المراقبة. ٤- استخدام التقييم. ب- الخطوات: ١- اقرأ كل مفردتين جيداً. ٢- إذا كان حدوث أحدهما متوقفاً على حدوث الأخر، فالعلاقة تكون سببية ورمزها هو (س) وإشارتها هي (←). ٣- إذا كان الشيئان متابعين في الحدوث ولكن ليس أحدهما سبباً في حدوث الآخر فإن العلاقة تكون ارتباطية ورمزها (ر) وإشارتها (⇆).	√ √ √ √ جميعها لا يوجد × √	١- هل حددت الأهداف؟ ٢- هل استخدمت عملية التخطيط؟ ٣- هل استخدمت عملية المراقبة؟ ٤- هل استخدمت عملية التقييم؟ ٥- ما الخطوات التي استخدمتها؟ ٦- ما الخطوات التي لم تستخدمها؟ ٧- هل أضفت خطوات جديدة؟ ٨- هل سجلت إجابتك؟

د- مراجعة عملية العلاقات الارتباطية والسببية:

يرفع الباحث الخطوات من السبورة، ثم يقود عملية مراجعة تعريف كل من العلاقات الارتباطية والسببية وخطوات التميز بينهما من خلال التوجيه الذاتي.

هـ- تطبيق عملية العلاقات الارتباطية والسببية من خلال ورشة عمل:

١- يُعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق، خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد.عدد كل منها عن ثلاثة.

٢- يعرض الباحث على السبورة التدريب التالي:

فيما يلي قائمتان (أ) ، (ب) اقرأها جيداً، ثم حدد نوع العلاقة بينها، فإذا كانت العلاقة ارتباطية اكتب رمزها، وإشارتها. وإذا كانت سببية اكتب رمزها وإشارتها.

م	أ	الرمز	ب	الإشارة
١	وجود الحبر في القلم،	(.....)	ظهور الكتابة على الورق.	(.....)
٢	الصعود،	(.....)	النزول.	(.....)
٣	اللعب بالسكين،	(.....)	جرح اليد.	(.....)
٤	الضغط على مفتاح الكهرباء،	(.....)	إضاءة المصباح الكهربائي.	(.....)
٥	سد الأنف،	(.....)	عدم الشم.	(.....)
٦	التعرض لأشعة الشمس،	(.....)	الإحساس بالدفء.	(.....)
٧	الحرارة،	(.....)	البرودة.	(.....)
٨	الشهيق،	(.....)	الزفير.	(.....)
٩	الشتاء،	(.....)	الصيف.	(.....)
١٠	نزول الأمطار	(.....)	وجود الماء على الأرض.	(.....)

٣- يوزع الباحث على كل مجموعة نسخة واحدة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية ويوجههم إلى كيفية استخدامها ويحدد لهم زمناً لإنجاز المهمة.

٤- يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم لهم المساعدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف وتحديد المعيار والخطوات ومراقبة الذات أثناء العمل، وتقييم الإجابات بعد الانتهاء من إنجاز المهمة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ- الأهداف:	...	١- هل حددت الأهداف؟
-............	...	٢- هل استخدمت عملية التخطيط؟
-............	...	٣- هل استخدمت عملية المراقبة؟
-............	...	٤- هل استخدمت عملية التقييم؟
ب- الخطوات:	...	٥- ما الخطوات التي استخدمتها؟
-............	...	٦- ما الخطوات التي لم تستخدمها؟
-............	...	٧- هل أضفت خطوات جديدة؟
-............	...	٨- هل سجلت إجابتك؟

و- التقويم وإجراء القياس البعدي للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن العلاقات الارتباطية والسببية، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته على أسئلة القياس القبلي بإجاباته في القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:..............................

القياس البعدي والتقويم Post Test		
أ- فيما يلي مجموعة من الفقرات (أ ، ب) اقرأها جيداً، ثم حدد نوع العلاقة بين كل منها، فإذا كانت العلاقة بين كل فقرتين ارتباطية ضع الرمز (ر) بين القوسين، وإذا كانت سببية ضع الرمز (س):		
أ	نوع العلاقة بينهما	ب
١- سرعة القيادة،	(.....)	ووقوع الحادث.
٢- الليل،	(.....)	والنهار.
٣- فتح الحنفية،	(.....)	ونزول الماء.
٤- الدخول،	(.....)	والخروج.
٥- الصباح،	(.....)	والمساء.
٦- البرق،	(.....)	والرعد.
٧- البرق،	(.....)	والموت.
٨- المغناطيس،	(.....)	وجذب الحديد.
ب-ماذا الذي تعلمته عن العلاقة الارتباطية، والسببية:		

ز - نشاط منزلي:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يقدم مهام للعلاقات الارتباطية وأخرى للعلاقات السببية من إعدادهم وأن يكتبوا أمام كل منها الرمز والإشارة الخاصة بها.

الجلسة العاشرة: إدراك علاقات التناظر Analogical relations:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

- علاقات التناظر تعني وجود تشابه جزئي بين زوجين من المفاهيم أو الأشياء.
- الجزء المتشابه أو المتناظر هو جزء من شيء مماثل لجزء في شيء آخر ولكنه مختلف عنه في البنية والأصل؛ كالخياشيم في السمكة والرئتين في الإنسان.
- علاقات التناظر تتطلب نوعا من الاستدلال العقلي حول المعطيات بالرجوع إلى الخبرة الشخصية والمخزون المعرفي للفرد وطبقا لقاعدة معينة.
- علاقات التناظر تأخذ أشكالاً متعددة منها:

-علاقة الجزء إلى الكل.	-علاقة الترادف.	-العلاقة الارتباطية الاقترانية.
-علاقة الكل إلى الجزء.	-العلاقة الوظيفية.	-العلاقة التصنيفية.
-علاقة التضاد.	-العلاقة المكانية.	-العلاقة الهندسية.......

- إتقان مهارة "تعرف على علاقات التناظر بأشكالها المختلفة يسهل عملية الفهم القرائي ومعالجة المعلومات.

كلمات مرادفة: تناظر، تشابه، تماثل، قياس......

القواعد:

(أ) متى نستخدم علاقات التناظر؟

- عندما نقوم بمهام التشابه أو التضاد أو الترادف أو التصنيف.
- عند الفهم القرائي.

(ب) كيف نقوم بعملية إدراك علاقات التناظر؟ (أشكال علاقات التناظر)

١- حدد الهدف: أي حدد أزواج الأشياء التي تريد أن تقيم علاقة تناظر بينها.

٢- اقرأ أحد الأزواج لتتعرف على نوع العلاقة بين عناصره بهدف إقامة علاقة تناظرها وتشبهها في الزوج الآخر وذلك على النحو التالي:

٣- إذا كان أحدهما يمثل جزءا من الآخر ... فهي علاقة جزء من كل.

- مثال: الغصن بالنسبة للشجرة ... كالجدار بالنسبة للحجرة.

٤- إذا كان أحدهما يمثل كلاً بالنسبة للآخر ... فهي علاقة كل إلى جزء

- مثال: العلاقة بين الفيل والناب كالعلاقة بين الخروف والقرن.

٥- إذا كان أحدهما عكس الآخر ... فهي علاقة تضاد.

- مثال: العلاقة بين البعيد والقريب كالعلاقة بين الطويل والقصير.

٦- إذا كان أحدهما يستخدم في صنع الآخر أو يستخدمه الآخر ... فهي علاقة وظيفية.

- مثال: العلاقة بين الجلد والحقيبة كالعلاقة بين القماش والفستان. أو العلاقة بين الحبر والقلم كالعلاقة بين البنزين والسيارة.

٧- إذا كان أحدهما يعبر عن مكان للآخر ... فهي علاقة مكانية.

- مثال: العلاقة بين الطائرة والمطار كالعلاقة بين السفينة والميناء.

٨- إذا كان أحدهما يرتبط بالآخر ... فهي علاقة اقترانية ارتباطية.

- مثال: العلاقة بين القميص والبنطلون كالعلاقة بين الحذاء والجورب.

٩- إذا كان أحدهما ينتمي إلى فئة الآخر ... فهي علاقة تصنيفية.

- مثال: العلاقة بين أبو قردان والطيور كالعلاقة بين الغزال والحيوانات.

١٠- إذا كان أحدهما يشبه الآخر في الشكل الهندسي ... فهي علاقة هندسية.



- مثال: العلاقة بين الدائرة والطبق كالعلاقة بين المكعب والتلفزيون.
- ويعبر عن علاقات التناظر بين شيئين بالإشارة التالية: □ = □

(جـ) ماذا تفعل؟

١- إذا قدمت لك مهمة وطلب منك إكمال عناصر التناظر؟

- حدد نوع العلاقة بين عناصر المهمة المعطاة.
- أكمل المهمة بحيث تشبه المعلومات المعطاة في الجزء المماثل وتختلف عنها في البنية والأصل.
- ابدأ بنفس ترتيب المعلومات المعطاة، فإذا كانت تبدأ من الكل ثم الجزء فأبدأ بنفس الترتيب.

٢- إذا لم تتمكن من إنجاز علاقة التناظر بين الأشياء المجردة؟

- أكملها بأشياء محسوسة بنفس شكل العلاقة.
- مثال العلاقة بين الهزيمة والنصر أو بين الحرية والحبس...

(د) المعرفة اللازمة: معرفة عن علاقات التناظر، وأشكالها.

الجلسة العاشرة: إدراك علاقات التناظر Analogical relations:

(ب – صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: إدراك علاقات التناظر.

العملية الميتامعرفية: التخطيط ـ المراقبة ـ التقييم.

الأهداف العامة Goals:

١- تدريب التلاميذ على عملية إدراك علاقات التناظر.

٢- تدريب التلاميذ على بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective:

١- أن يعرف التلاميذ معنى كلمات مرادفة في المعنى لكلمة «التناظر».

٢- أن يعرف التلاميذ معنى علاقات التناظر.

٣- أن يدرك التلاميذ المواقف التى يمكن استخدام علاقات التناظر فيها.

٤- أن يعرف التلاميذ الهدف من إدراك علاقات التناظر.

٥- أن يعرف التلاميذ أشكال علاقات التناظر.

٦- أن يتدرب التلاميذ على إدراك علاقات التناظر.

٧- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء فى إنجاز مهام التناظر.

٨- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التقييم بعد الانتهاء من إنجاز مهام التناظر.

معايير المحتوى: فقرات غير مرتبطة بمقرر دراسي معين.

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BADS.

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP نموذج (ب.م.ع.).

٢- ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP.

٣- مفردات تدريبية.



الجلسة العاشرة: إدراك علاقات التناظر Analogical relations:

(جـ- إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	٢٠ دقيقة	د- المراجعة	٥ دقائق
راحة	ثلاث دقائق	راحة	ثلاث دقائق
ب- الشرح	١٥ دقيقة	هـ- ورشة عمل	١٥ دقيقة
جـ- التوضيح	١٥ دقيقة	و- التقويم	١٥ دقائق

أ- عرض عملية المقارنة وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يجمع الباحث من التلاميذ الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.

٣- يخبر التلاميذ بأن هدف الجلسة هو التدريب على عملية معرفية جديدة تستخدم في تحليل المعلومات، وهي «علاقات التناظر» وأشكالها، وأنواعها، والمواقف التي يمكن استخدام علاقات التناظر فيها.

٤- يوزع الباحث على التلاميذ الجزء الأول والثاني من ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP ويطلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة الجزء الأول منها وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ: ....

القياس القبلي للجلسة Pre Test	
أ-ماذا تعرف عن علاقات التناظر؟	ب- ما الذي تريد أن تعرفه عن علاقات التناظر؟ ....

ج- فيما يلي مجموعتان من علاقات التناظر (أ)، (ب) اقرأها جيداً، ثم أكمل الجزء الناقص في المجموعة (ب) واكتب شكل علاقة التناظر كما هو موضح في المثال:

م	أ	ب	شكل العلاقة
مثال	العلاقة بين الغصن والشجرة؛	كالعلاقة بين الإصبع واليد	جزء إلى كل
١	العلاقة بين الناب والفيل؛	كالعلاقة بين الذيل و...	....
٢	العلاقة بين الخروف والصوف؛	كالعلاقة بين الحمار و....	....
٣	العلاقة بين السمكة والزعانف؛	كالعلاقة بين العصفور و...	....
٤	العلاقة بين الشمال والجنوب؛	كالعلاقة بين الشرق و......	....
٥	العلاقة بين الرجل والمرأة؛	كالعلاقة بين الولد و....	....
٦	العلاقة بين البنزين والسيارة؛	كالعلاقة بين الحبر و.....	....
٧	العلاقة بين الجلد والحقيبة؛	كالعلاقة بين الخشب و....	....
٨	العلاقة بين القطار والمحطة؛	كالعلاقة بين الطائرة و....	....
٩	العلاقة بين العصفور والعش؛	كالعلاقة بين البقرة و....	....
١٠	العلاقة بين التوكة والشعر؛	كالعلاقة بين الساعة و....	....
١١	العلاقة بين الشبكة والصياد؛	كالعلاقة بين الجندي و....	....
١٢	العلاقة بين الخوخ والفاكهة؛	كالعلاقة بين الجرجير و....	....
١٣	العلاقة بين الهدهد والطيور؛	كالعلاقة بين الأسد و......	....
١٤	العلاقة بين الدائرة والكرة؛	كالعلاقة بين المثلث و.....	....
١٥	العلاقة بين المستطيل والباب؛	كالعلاقة بين المربع و.....	....

٥ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى لكلمة (تناظر).

٦ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يذكروا أمثلة لمواقف التعلم التي يمكن أن تستخدم فيها علاقات التناظر، حيث؛

- يمكن استخدام علاقات التناظر المكانية في الإجابة عن سؤال يبدأ بـ «أين»؟
- التفسير؛ يمكن استخدام علاقات التناظر الارتباطية في تفسير الأحداث.
- في أسئلة معاني الكلمات وضدها؛ يمكن استخدام علاقات الترادف والتضاد.
- في أسئلة التصنيف؛ يمكن استخدام علاقات التناظر التصنيفية.

٧- يخبرهم الباحث بأن الهدف من تعلم علاقات التناظر هو المساعدة في تحليل المعلومات وتفسير الأحداث والإجابة على أسئلة الفهم القرائي.

ب- يشرح الباحث علاقات التناظر وأشكالها وأنواعها، وقواعدها المفيدة من دليل الباحث ومن خلال التوجيه الذاتي.

التوجيه الذاتي اسأل نفسك:	خطوات التناظر حاول أن تجيب على هذه الأسئلة كما يلي:
أ- إذا كُلفت بإنجاز مهمة تناظر، ماذا تفعل؟	أ - اتبع الخطوات التالية: - أحدد نوع العلاقة أولاً هل هي: جزء إلى كل، تضاد، ترادف، وظيفية ...الخ. - إبدأ بنفس ترتيب المعلومات المعطاة؛ فإذا كانت تبدأ بجزء ثم كل ← أبدأ بنفس الترتيب. - لاحظ أن علاقات التناظر تعتمد على عمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف.

جـ- توضيح علاقات التناظر بمثال:

١- تظل أسئلة التوجيه الذاتي معروضة على السبورة.

٢- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة؛ خلالها يعرض التدريب التالي:

أكمل الجزء الناقص من علاقات التناظر التالية، مع ذكر شكل العلاقة:

م	أ	ب	شكل العلاقة
١	العلاقة بين المسطرة والخط المستقيم؛	كالعلاقة بين البرجل والخط	....
٢	العلاقة بين السيارة والجراج؛	كالعلاقة بين القطار و.......	....
٣	العلاقة بين الطن والجرام؛	كالعلاقة بين المتر و.......	....
٤	العلاقة بين الطباشير والسبورة؛	كالعلاقة بين الفرشاة و.......	....
٥	العلاقة بين التوفير والإسراف؛	كالعلاقة بين الغنى و.......	....
٦	العلاقة بين السفينة والبحر؛	كالعلاقة بين الطائرة و.......	....
٧	العلاقة بين الشمس والدائرة؛	كالعلاقة بين ملعب الكرة و.......	....
٨	العلاقة بين الفانوس والمصباح؛	كالعلاقة بين المقعد و.......	....
٩	العلاقة بين التلميذ والمريلة؛	كالعلاقة بين الطبيب و.......	....

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذجاً لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويُذكر التلاميذ بكيفية استخدامها. ثم يشترك التلاميذ مع الباحث في وضع خطة الحل: تحديد الأهداف، والخطوات. ويُشرك الباحث التلاميذ معه في مراقبة الذات أثناء إنجاز المهمة حيث يضع علامة (√) أمام الخطوة التي تم تنفيذها.

وأيضاً يشترك التلاميذ مع الباحث في تقييم المهمة، حيث ينتج التلاميذ الاستجابات مع تركيز الباحث على الجوانب الصحيحة من الإجابات غير الصحيحة للتلميذ، ويقوم الباحث بالتسجيل على السبورة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
١- إكمال الأجزاء الناقصة.	....	١- هل أكملت الأجزاء الناقصة؟
٢- ذكر شكل علاقات التناظر.	....	٢- هل ذكرت شكل العلاقة؟
٣- ممارسة التخطيط.	....	٣- هل استخدمت التخطيط؟
٤- ممارسة المراقبة.	....	٤- هل استخدمت المراقبة؟
٥- ممارسة التقييم.	....	٥- هل استخدمت التقييم؟
٦-استخدام أشكال علاقات التناظر في الحل.	....	٦- ما أشكال التناظر التي استخدمتها؟
	....	٧- ما أشكال التناظر التي لم تستخدمها؟

د- مراجعة علاقات التناظر:

يقود الباحث عملية مراجعة تعريف علاقات التناظر، وأشكالها المختلفة والقواعد التي تفيد في إدراك علاقات التناظر.

هـ- تطبيق علاقات التناظر من خلال ورشة عمل:

١- يُعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق، خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد كل منها عن ثلاثة.

٢- يعرض الباحث على السبورة التدريب التالي:

فيما يلي عدة أزواج من العبارات (أ) ، (ب) اقرأهما جيدا ، ثم حاول أن تفهم شكل علاقات التناظر بينها واكتبها في العمود الأخير:

م	أ	ب	شكل العلاقة
١	العلاقة بين الدفة والمركب؛	كالعلاقة بين الذيل و......	......
٢	العلاقة بين الضحك والبكاء؛	كالعلاقة بين الحرية و......	......
٣	العلاقة بين المقص والقماش؛	كالعلاقة بين السكين و......	......
٤	العلاقة بين الحصان والإسطبل؛	كالعلاقة بين الفأر و......	......
٥	العلاقة بين الطبيب والسماعة؛	كالعلاقة بين الفلاح و......	......
٦	العلاقة بين القطة والحيوانات؛	كالعلاقة بين الدجاجة و......	......
٧	العلاقة بين الملعقة والأكل؛	كالعلاقة بين الكوب و......	......
٨	العلاقة بين السفينة والبحر؛	كالعلاقة بين الطائرة و......	......
٩	العلاقة بين القبعة والرأس؛	كالعلاقة بين الحذاء و......	......
١٠	العلاقة بين النور والظلام؛	كالعلاقة بين النهار و......	......
١١	العلاقة بين القلم والأدوات المدرسية؛	كالعلاقة بين الشوكة و......	......
١٢	العلاقة بين الزجاج والنظارة؛	كالعلاقة بين الخشب و......	......
١٣	العلاقة بين الجنيه والقرش؛	كالعلاقة بين الأسبوع و......	......
١٤	العلاقة بين العمود والاسطوانة؛	كالعلاقة بين التليفزيون و......	......
١٥	العلاقة بين الزهرية والوردة؛	كالعلاقة بين السرير و......	......

٣- يوزع الباحث على كل مجموعة نسخة واحدة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية ويوجههم نحو ضرورة التعاون فى الحل حيث لا يتم تسجيل الإجابة إلا بعد اتفاق أفراد المجموعة عليها، ويحدد لهم زمناً لإنجاز المهمة.

٤- يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم لهم المساعدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف وتحديد المعيار والخطوات ومراقبة الذات أثناء العمل، وتقييم الإجابات بعد الانتهاء من إنجاز المهمة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
١-إكمال الأجزاء الناقصة.	....	١-هل أكملت الأجزاء الناقصة؟
٢-ذكر شكل علاقات التناظر.	....	٢-هل ذكرت شكل العلاقة؟
٣-ممارسة التخطيط.	....	٣-هل استخدمت التخطيط؟
٤-ممارسة المراقبة.	....	٤-هل استخدمت المراقبة؟
٥-ممارسة التقييم.	....	٥-هل استخدمت التقييم؟
٦-استخدام أشكال علاقات التناظر فى	....	٦-ما أشكال التناظر التي استخدمتها؟
الحل.	....	٧-ما أشكال التناظر التي لم تستخدمها؟

و- التقويم وإجراء القياس البعدي للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن علاقات التناظر المختلفة، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباتهم في أسئلة القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:...............................

القياس البعدي والتقويم Post Test
أ-ماذا الذي تعلمته عن علاقات التناظر؟ ....
ب-كيف تستفيد من علاقات التناظر في التعلم؟ ....

جـ- فيما يلي مجموعتان من علاقات التناظر (أ) ، (ب) اقرأها جيداً، ثم أكمل الجزء الناقص من المجموعة (ب) واكتب شكل علاقة التناظر كما هو موضح في المثال:

م	أ	ب	شكل العلاقة
مثال	العلاقة بين الغصن والشجرة؛	كالعلاقة بين الإصبع واليد	جزء إلى كل
١	العلاقة بين الذيل والحصان؛	كالعلاقة بين الناب و...	....
٢	العلاقة بين الخروف والصوف؛	كالعلاقة بين الحمار و....	....
٣	العلاقة بين السمكة والزعانف؛	كالعلاقة بين العصفور و....	....
٤	العلاقة بين الشمال والجنوب؛	كالعلاقة بين الشرق و......	....
٥	العلاقة بين الرجل والمرأة؛	كالعلاقة بين الولد و....	....
٦	العلاقة بين البنزين والسيارة؛	كالعلاقة بين الحبر و.....	....
٧	العلاقة بين الجلد والحقيبة؛	كالعلاقة بين الخشب و....	....
٨	العلاقة بين القطار والمحطة؛	كالعلاقة بين الطائرة و....	....
٩	العلاقة بين العصفور والعش؛	كالعلاقة بين البقرة و.....	....
١٠	العلاقة بين التوكة والشعر؛	كالعلاقة بين الساعة و....	....
١١	العلاقة بين الشبكة والصياد؛	كالعلاقة بين الجندي و....	....
١٢	العلاقة بين الخوخ والفاكهة؛	كالعلاقة بين الجرجير و....	....
١٣	العلاقة بين الهدهد والطيور؛	كالعلاقة بين الأسد و......	....
١٤	العلاقة بين الدائرة والكرة؛	كالعلاقة بين المثلث و.....	....
١٥	العلاقة بين المستطيل والباب؛	كالعلاقة بين المربع و	....



ز - نشاط منزلي:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يقدم أمثلة لأشكال علاقات التناظر المختلفة كواجب منزلي يتم إعداده في المنزل.

الجلسة الحادية عشرة: إدراك العلاقات اللفظية البسيطة والمركبة:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

- العلاقات اللفظية يقصد بها إدراك العلاقات بين مكونات النص المكتوب أو المسموع من كلمات وحقائق ومعلومات لفظية.

كلمات مرادفة:

- لفظية: ما يلفظ بها من كلمات.

القواعد:

- تنقسم العلاقات اللفظية إلى نوعين؛ بسيطة، ومركبة:

أ- علاقات لفظية بسيطة ومن أنواعها ما يلي:

١- علاقات الترادف: وهي تشير إلى العلاقة بين اللفظ ومعناه.

- مثال: ولد: صبي، بنت: فتاه، حصان: فرس.

٢- علاقات التضاد: وتشير إلى العلاقة بين اللفظ والمعنى العكسي له.

- مثال: كبير: صغير، أبيض: أسود، نهار: ليل.

٣- المفردات الشاذة: وتشير إلى إدراك الكلمة الشاذة التي لا تنتمي إلى فئة الكلمات وهذا النوع من العلاقات يختلف عن التصنيف في أن الأخير يتطلب تجميع الأشياء أو الكلمات في فئات حسب الخصائص المشتركة بينها، أما المفردات الشاذة تتطلب التعرف على الكلمة التي لا تنتمي إلى الفئة.

- مثال: القطة، الفأر، الأرنب، العصفور، الخروف، الكراسة، الفأس، القلم، المسطرة، الكتاب.

٤- علاقات الترتيب (أفعل التفضيل): وتعنى تفضيل الأشياء أو ترتيبها حسب معيار معين قد يكون السرعة أو الطول، أو الحجم أو العمر... إلخ.

- مثال: خليل أبطأ من سمير وأسرع من ماهر، وماهر أبطأ من خليل وأسرع من علي.

٥- علاقات التصحيف Anagram أو علاقات القلب والإبدال: وهي تتطلب إجراء تغيير في ترتيب الحروف الواردة في الكلمة المعطاة دون زيادة أو نقصان بهدف إعطاء معان مختلفة للكلمة.

- مثال: ملح = محل، لحم، لمح، حمل، حلم.

ب- علاقات لفظية مركبة: وتعنى مجموعة من الحقائق أو المعلومات التي يتضمنها النص حول أشخاص أو أشياء أو أحداث، وهذا النوع من العلاقات يتطلب استخدام استراتيجية تحليل المهام.

- مثال: في أحد الأيام، أحمد أكل في مطعم، واشترى كتاباً من مكتبة، وزار حديقة الحيوان. وفي اليوم نفسه خلع أحد أضراسه عند طبيب الأسنان. فإذا كان المطعم يغلق أبوابه يوم الأربعاء، والمكتبة تعطل يومي السبت والأحد، وتفتح حديقة الحيوان أيام الاثنين، والأربعاء، والجمعة. وتفتح عيادة الأسنان أيام الثلاثاء والجمعة والسبت.

- ففي أي يوم من أيام الأسبوع قام أحمد بعمل كل الأشياء المذكورة؟ فهذه المهمة تتطلب تحليلها إلى أجزاء صغيرة.

(أ) متى نستخدم مهارة إدراك العلاقات اللفظية ؟

- حينما تجيب على أسئلة الفهم القرائي التي تتطلب التعرف على الكلمات المرادفة، والمتضادة، والشاذة وعند ترتيب الأشياء.

(ب) كيف تقوم بإجراء العلاقات الشاذة وعلاقات أفعل التفضيل؟

أولا: خطوات إجراء العلاقات الشاذة:

١- اقرأ المهمة جيداً للتعرف عليها.

٢- حلل خصائص كل مفردة فيها.

٣- حدد الصفة التي تشترك فيها معظم المفردات.

٤- استخدم هذه الصفة عنواناً للفئة.

٥- حدد الكلمة التي لا تنتمي إلى هذه الصفة.

ثانيا: خطوات تنفيذ علاقات أفعل التفضيل:

١- ارسم خطاً رأسياً.

٢- حدد النقطة الأعلى للحد الأقصى للمعيار.

٣- حدد النقطة الدنيا للحد الأدنى للمعيار.

٤- اقرأ المهمة جيداً وحللها إلى أجزاء.

٥- حدد موقع كل جزء على الخط الرأسي.

٦- صوغ الإجابة على ضوء الترتيب الذي وضعته على الخط الرأسي.

(جـ) ماذا تفعل؟

١- إذا أردت إجراء علاقة ترادف ... ابحث عن الكلمة التي تشير إلى معنى اللفظ.

٢- إذا أردت إجراء علاقة تضاد ... ابحث عن الكلمة التي تعطى معنى عكس اللفظ.

٣- إذا أردت إجراء العلاقات الشاذة ... ابحث عن الكلمة التي لا تنتمي إلى الفئة.

٤- إذا أردت إجراء علاقات أفعل التفضيل ... رتب الأشياء حسب المعيار المعطى.

٥- إذا أردت إجراء علاقات التصحيف ... قم بتغيير ترتيب حروف الكلمة لتعطى معاني مختلفة.

٥- إذا أردت إجراء علاقات لفظية مركبة ... قم بتحليل المهمة إلى أجزاء صغيرة.

(د) المعرفة اللازمة:

- معرفة عن العلاقات اللفظية البسيطة والمركبة.

(ب - صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: تحليل المهام اللفظية المركبة.

العملية الميتامعرفية: التخطيط ـ المراقبة ـ التقييم.

الأهداف العامة Goals:

١- تدريب التلاميذ على تحليل المهام اللفظية المركبة.

٢- تدريب التلاميذ على بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective:

١- أن يدرك التلاميذ العلاقات اللفظية البسيطة.

٢- أن يتمكن التلاميذ من تحليل العلاقات اللفظية المركبة.

٣- أن يدرك التلاميذ المواقف التي يمكن تحليل العلاقات اللفظية المركبة فيها.

٤- أن يعرف التلاميذ الهدف من التدريب على تحليل العلاقات اللفظية المركبة.

٥- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في تحليل المهام.

٦- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية مراقبة الذات أثناء تحليل المهام.

٧- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التقييم بعد الانتهاء من تحليل المهام.

معايير المحتوى: فقرات غير مرتبطة بمقرر دراسي معين (مشكلات لفظية).

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BADS.

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP .

٢- ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP.

٣- مفردات تدريبية (مشكلات لفظية).

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	١٥ دقيقة	د- المراجعة	٥ دقائق
ب- الشرح	١٥ دقيقة	راحة	ثلاث دقائق
راحة	ثلاث دقائق	هـ- ورشة عمل	١٥ دقيقة
جـ- التوضيح	٢٠ دقيقة	و- التقويم	٧ دقائق

أ- عرض عملية تحليل المهام اللفظية المركبة وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يجمع الباحث من التلاميذ الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.

٣- يخبر التلاميذ بهدف الجلسة هو التدريب على عملية معرفية جديدة تستخدم في تحليل المعلومات، وهي «التدريب على عملية تحليل العلاقات اللفظية المركبة».

٤- يوزع الباحث على التلاميذ ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP لإجراء القياس القبلي للجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

اسم التلميذ:..................................

القياس القبلي للجلسة Pre Test		
أ-ماذا تعرف عن: -العلاقات اللفظية البسيطة:......... -العلاقات اللفظية المركبة:.........		ب- ما الذي تريد أن تعرفه عن: -العلاقات اللفظية البسيطة:......... -العلاقات اللفظية المركبة:.........
جـ- اقرأ الفقرة التالية، ثم أجب عما يليها من أسئلة: «جلست ثلاث بنات على قطعة سجاد دائرية الشكل. وكانت أسماؤهن هي: «أمل ـ هالة ـ سلوى». وأوصافهن هي: بيضاء ـ جميلة ـ ذكية. جلست البنت البيضاء بجوار «هالة». وجلست «أمل» بين «سلوى» والبنت الذكية. وجلست البنت الجميلة بين «هالة» و«سلوى». السؤال: ما هي أوصاف كل بنت من البنات الثلاث؟ الإجابة:		
١- «أمل» هي البنت:	٢-و «هالة» هي:	٣-أما «سلوى» فهي: ....

٥ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى لكل من: العلاقات، اللفظية، البسيطة، المركبة.

٦ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يذكروا أمثلة لمواقف التعلم التي يمكن فيها أن يحللوا المهام اللفظية المركبة:

-حينما يحاول التلميذ أن يقرأ موضوعاً ويصعب عليه فهمه، يقوم بتحليل معلوماته إلى أجزاء صغيرة.

- حينما يريد حل مسألة لفظية في الرياضيات، يقوم بتحليلها إلى أجزاء صغيرة.

-حينما يذاكر درساً يصعب عليه فهمه.

-حينما يسمع خبراً غريباً أو غير قابلٍ للتصديق يقوم بتحليل المعلومات للتحقق من صحتها.

٧- يخبرهم الباحث بأن الهدف من التدريب على تحليل العلاقات اللفظية المركبة هو تسهيل عملية الفهم القرائى وتسهيل التوصل إلى الاستنتاجات يعنى الإجابات.

ب- شرح المهام اللفظية المركبة:

١ - يشرح الباحث تحليل المهام اللفظية المركبة، وأنواعها، وكيفية تحليلها، وقواعدها المفيدة من دليل الباحث متبعاً خطوات تحليل العلاقات اللفظية المركبة التالية:

أ- حدد الهدف.

ب-اقرأ الفقرة قراءة متأنية.

جـ- استخرج المعلومات والحقائق الموجودة في الفقرة.

د- فرغ هذه المعلومات في جدول في صورة معلومات بسيطة.



هـ- اقرأ الجدول واستنتج الإجابة.

٢- يمكن للباحث أن يستعين بالتدريب التالي:

خرج أحمد من بيته في يوم من الأيام، وأكل في مطعم، وأشترى كتاباً من مكتبة، وزار حديقة الحيوان، وخلع ضرسه عند طبيب الأسنان. فإذا كان المطعم يغلق أبوابه يوم الأربعاء. وتعطل المكتبة يومي السبت والأحد. وتفتح حديقة الحيوان أيام الإثنين والأربعاء والجمعة، وتفتح عيادة الأسنان أيام الثلاثاء والجمعة والسبت.

ففي أي يوم من أيام الأسبوع عمل أحمد كل هذه الأحداث المذكورة.

١- حدد الهدف: وهو التعرف على اليوم الذي فعل فيه أحمد كل هذه الأشياء.

٢- اقرأ الفقرة قراءة متأنية واستخرج المعلومات الموجودة فيها:

• والحقائق هي:

-المطعم يغلق أبوابه يوم الأربعاء.

-والمكتبة تعطل يومي السبت والأحد.

-وحديقة الحيوان تفتح أيام الاثنين والأربعاء والجمعة.

-وعيادة الأسنان تفتح أيام الثلاثاء والجمعة، والسبت.

٣- استعن بالعلاقات اللفظية البسيطة: التي تعلمتها في تبسيط وفهم هذه المعلومات؛ كعلاقات الترادف، والتضاد،...

٤- استعن بجدول لتفرغ فيه هذه المعلومات:

	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة	الإجابة
المطعم	√	√	√	√	×	√	√	هو يوم الجمعة
المكتبة	×	×	√	√	√	√	√	
الحديقة	×	×	√	×	√	×	√	
العيادة	√	×	×	√	×	×	√	

٥- اقرأ الجدول واستنتج الحل.

جـ- توضيح تحليل المهام اللفظية المركبة بمثال:

١- تظل خطوات تحليل العلاقات اللفظية المركبة معروضة على السبورة.

٢- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة؛ خلالها يعرض التدريب التالي:

اقرأ النص التالي ثم أجب عما يليه من أسئلة:

«ثلاثة رجال: صالح، إسماعيل، جمال يعملون في مهن ثلاث وهي: كهربائي، مُعلم، طبيب (ليس على الترتيب). الطبيب ابن عم جمال. وصالح يسكن بجوار الكهربائي. أما إسماعيل الذي يعرف عن الأمراض أكثر من المُعلم فهو يسكن بعيداً عن صالح».

السؤال: ما هي مهنة كل واحد من الرجال الثلاثة؟

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذجاً لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويُذكر التلاميذ بكيفية استخدامها. ثم يشترك التلاميذ مع الباحث في وضع خطة الحل: تحديد الأهداف، والخطوات. ويُشرك الباحث التلاميذ معه في مراقبة الذات أثناء إنجاز المهمة حيث يضع علامة (√) أمام الخطوة التي تم تنفيذها. وأيضاً يشترك التلاميذ مع الباحث في تقييم المهمة، حيث ينتج التلاميذ الاستجابات مع تركيز الباحث على الجوانب الصحيحة من الإجابات غير الصحيحة للتلميذ، ويقوم الباحث بالتسجيل على السبورة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ-الأهداف:	....	١- هل عرفت مهنة صالح؟
١-التعرف على مهنة كل من: صالح، إسماعيل، جمال.	....	٢- هل عرفت مهنة إسماعيل؟
٢-ممارسة عمليات: التخطيط، المراقبة، التقييم.	....	٣- هل عرفت مهنة جمال؟
ب-الخطوات:	....	٤- هل مارست التخطيط؟
١-قراءة الفقرة قراءة متأنية.	....	٥- هل مارست المراقبة؟
٢-استخراج الحقائق من الفقرة.	....	٦- هل مارست التقييم؟
٣-استخدام العلاقات البسيطة فى فهم المعلومات.	....	٧-هل استخدمت جميع الخطوات؟
٤-تفريغ المعلومات فى جدول.	....	٨- هل أضفت خطوات جديدة؟
٥-قراءة الجدول واستنتاج الحل.	....	٩- هل سجلت الإجابة؟
	....	١٠-هل قرأت الجدول واستنتجت الحل؟

استعن بجدول لتفرغ فيه هذه المعلومات، ثم استنتج الحل.:

الحقائق:	الاستنتاجات:
-الطبيب ابن عم جمال،	إذن جمال ليس طبيباً؛ واحتمال يكون كهربائيا أو معلماً.
-صالح يسكن بجوار الكهربائي،	إذن صالح ليس كهربائيا؛ واحتمال يكون معلما أو طبيبا.
-إسماعيل يعرف عن الأمراض،	بما أن إسماعيل يعرف عن الأمراض إذن هو الطبيب.

التسجيل	كهربائي	معلم	طبيب	الاستنتاج
١- صالح:	×	√	×	١- صالح هو المعلم.
٢- إسماعيل:	×	×	√	٢- إسماعيل هو الطبيب.
٣- جمال:	√	×	×	٣- جمال هو الكهربائي.

د- مراجعة تحليل المهام اللفظية المركبة:

يقود الباحث عملية مراجعة خطوات تحليل العلاقات اللفظية المركبة ويناقش التلاميذ فى أسباب استخدام كل خطوة.

هـ- تطبيق تحليل المهام اللفظية المركبة من خلال ورشة عمل:

١- يُعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق، خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد كل منها عن ثلاثة.

٢- يعرض الباحث على السبورة التدريب التالي:

☜ اقرأ الفقرة التالية، ثم أجب عما يليها من أسئلة مستخدماً ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية:

جلس ثلاثة لاعبين على منضدة في مطعم. وأسماؤهم هي: «فتحي، رمزي، زين». أحدهم لاعب كاراتيه، والثاني لاعب كرة سلة، والثالث لاعب كرة قدم (ليس على الترتيب). جلس لاعب الكاراتيه بجوار «زين». وجلس «رمزي» بين «زين» ولاعب السلة. وجلس الأسود بين «زين» و«فتحي».

والسؤال هو: ما هى اللعبة التى يلعبها كل من «فتحي» ، و«رمزي»، و«زين».

٣- يوزع الباحث على كل مجموعة نسخة واحدة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية ويوجههم نحو ضرورة التعاون فى الحل حيث لا يتم تسجيل الإجابة إلا بعد اتفاق أفراد المجموعة عليها، ويحدد لهم زمناً لإنجاز المهمة.

٤- يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم لهم المساعدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف وتحديد المعيار والخطوات ومراقبة الذات أثناء العمل، وتقييم الإجابات بعد الانتهاء من إنجاز المهمة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ-الأهداف:	....	١- هل عرفت لعبة «فتحي»؟
١-التعرف على لعبة كل من: «فتحي» ، و«رمزي»	....	٢- هل عرفت لعبة «رمزي»؟
، و«زين».	....	٣- هل عرفت لعبة «زين».؟
٢-ممارسة عمليات: التخطيط، المراقبة، التقييم.	....	٤- هل مارست التخطيط؟
ب-الخطوات:	....	٥- هل مارست المراقبة؟
١-قراءة الفقرة قراءة متأنية.	....	٦- هل مارست التقييم؟
٢-استخراج الحقائق من الفقرة.	....	٧-هل استخدمت جميع الخطوات؟
٣-استخدام العلاقات البسيطة في فهم المعلومات.	....	٨- هل أضفت خطوات جديدة؟
٤-تفريغ المعلومات في جدول.	....	٩- هل سجلت الإجابة؟
٥-قراءة الجدول واستنتاج الحل.	....	١٠-هل قرأت الجدول واستنتجت الحل؟

الحقائق:	الاستنتاجات:
- ....،	إذن ....
- ....،	إذن ....
- ....،	إذن ....

التسجيل	لاعب كاراتيه	لاعب سلة	لاعب قدم	الاستنتاج
١-«فتحي»:	....	....	....	١-«فتحي» هو........
٢-«رمزي»:	....	....	....	٢-«رمزي» هو.......
٣-«زين»:	....	....	....	٣-«زين» هو........

و- التقويم وإجراء القياس البعدي للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن العلاقات اللفظية المركبة، وكيف يستفيد منها في مواقف التعلم المختلفة؟، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباتهم في أسئلة القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:.................................

القياس البعدي والتقويم Post Test		
أ-ماذا الذي تعلمته عن العلاقات اللفظية المركبة؟		
ب-كيف تستفيد من العلاقات اللفظية في مواقف التعلم؟		
جـ- اقرأ الفقرة التالية، ثم أجب عما يليها من أسئلة: «جلست ثلاث بنات على قطعة سجاد دائرية الشكل. وكانت أسماؤهن هي: «أمل - هالة - سلوى». وأوصافهن هي: بيضاء - جميلة - ذكية. جلست البنت البيضاء بجوار «هالة». وجلست «أمل» بين «سلوى» والبنت الذكية. وجلست البنت الجميلة بين «هالة» و«سلوى». السؤال: ما هي أوصاف كل بنت من البنات الثلاث؟ الإجابة:		
١-«أمل» هي البنت:	٢-و«هالة» هي:	٣-أما «سلوى» فهي: ....

ز - نشاط منزلي:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يبحث عن مهمة تتضمن علاقات لفظية مركبة من أي كتاب؛ سواء كان مقرراً أم خارجياً، ويتبع نفس الخطوات التي تدرب عليها في الجلسة، ويقوم بإعدادها كواجبٍ منزلي.

الجلسة الثانية عشرة: إكتشاف التناقض وعدم الاتساق Contradiction:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

التناقض في أي مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية يعني ببساطة:

- وجود تعارض أو عدم اتساق بين شيئين، أو فكرتين لا يمكن أن تكونا صحيحتين في نفس الوقت. ويحدث حينما يقرأ الشخص معلومات معارضة لمعلومات أخرى في نفس الموضوع أو في نفس النص.
- مثال: كأن يبدأ المؤلف باتجاه إيجابي نحو قضية ما، ثم يظهر اتجاهاً سلبيا نحو نفس القضية في موقع آخر.
- التناقض يعد من الأخطاء المنطقية التي يقع فيها الكاتب نتيجة عدم الانتباه في اختيار ألفاظ النص أو الكلام الذي يريد توصيله للقارئ.

كلمات مرادفة: تناقض، تعارض، عدم اتساق، غير منطقي.

القواعد: التناقض نوعان:

- قد يكون واضحاً ومن ثم يسهل على القارئ التعرف عليه.
- وقد يكون غامضاً ومختفيا بين السطور ويصعب على القارئ اكتشافه.
- وفي كلتا الحالتين فإن القارئ يحتاج إلى تدريب وتركيز الانتباه للتعرف على تلك المتناقضات وتصحيحها.

(أ) الخطوات:

١- حدد هدفك: اكتشاف الأخطاء الموجودة في النص.

٢- اقرأ النص قراءة فاحصة متأنية.

٣- ركز انتباهك على الحقائق والمعلومات الرقمية الواردة في النص.

٤- حدد الأخطاء الرئيسة والفرعية في النص.

(ب) ماذا تفعل إذا وجدت معلومات غير متناسقة؟

- أعرف أن هناك خطأ ما، وأقوم بتصحيحه معتمداً على مصدر أساسي للمعلومات؛ بمعنى أنني أقرأ النص جيداً، ثم أضع خطاً تحت الأخطاء، وأصححها. وإذا لم أتمكن من تصحيحها أسأل شخصاً متخصصاً في الموضوع، أو أبحث عن كتاب يتعلق بالموضوع واقرأه، ثم أقارن بين المعلومات الموجودة في الموضوع والمعلومات الموجودة في المصدر الأصلي.

(جـ) المعرفة اللازمة: معرفة بخطوات اكتشاف الأخطاء.



الجلسة الثانية عشرة: اكتشاف التناقض وعدم الاتساق Contradiction:

(ب - صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: إدراك التناقض وعدم الاتساق.

العملية الميتامعرفية: التخطيط ـ المراقبة ـ التقييم.

الأهداف العامة Goals:

١- تدريب التلاميذ على اكتشاف التناقض وتصحيحه.

٢- تدريب التلاميذ على بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective:

١- أن يعرف التلاميذ معنى الكلمات التالية: أخطاء ، منطق ، تناقض.

٢- أن يعرف التلاميذ معنى التناقض.

٣- أن يدرك التلاميذ الهدف من تدريبهم على اكتشاف التناقض.

٤- أن يتدرب التلاميذ على اكتشاف الأخطاء الرئيسة والفرعية.

٥- أن يتدرب التلاميذ على تصحيح الأخطاء الرئيسة والفرعية.

٦- أن يتدرب التلاميذ على مراجعة المعلومات من مصادرها الرئيسة.

٧- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في تنفيذ المهام.

٨- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية المراقبة أثناء تنفيذ المهام.

٩- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التقييم بعد الانتهاء من تنفيذ المهام.

معايير المحتوى: نصوص قرائية غير مرتبطة بمحتوى دراسي معين وتتضمن أخطاء منطقية واضحة، وأخرى غامضة.

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BADS.

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP .

٢- ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP.

٣- مفردات تدريبية (مشكلات لفظية).

الجلسة الثانية عشرة: إكتشاف التناقض وعدم الاتساق Contradiction:

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	٢٠ دقيقة	د- المراجعة	٥ دقائق
ب- الشرح	١٠ دقائق	راحة	ثلاث دقائق
راحة	ثلاث دقائق	هـ- ورشة عمل	١٥ دقيقة
جـ- التوضيح	٢٠ دقيقة	و- التقويم	٦ دقائق

أ- عرض عملية إدراك التناقض وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يجمع الباحث من التلاميذ الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.

٣- يخبر التلاميذ بهدف الجلسة وهو التدريب على عملية معرفية جديدة تستخدم في تقييم المعلومات، وهي «التدريب على اكتشاف التناقض وتصحيحه».

٤- يوزع الباحث على التلاميذ الجزء الأول والثاني من ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP ويطلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة الجزء الأول منها وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:.................................

القياس القبلي للجلسة Pre Test	
أ- ماذا تعرف عن: الأخطاء المنطقية في موضوعات القراءة:.................	ب- ما الذي تريد أن تعرفه عن: الأخطاء المنطقية في موضوعات القراءة:........
اقرأ الفقرة التالية جيداً، ثم حاول أن تكتشف ما بها من أخطاء، وصححها: «خالد يعمل في محل دجاج، ودائماً يبيع البطيخ. وبينما هو مشغول في مكتبه، إذ دخلت عليه سيدة وطلبت منه (٢ كيلو طماطم، و٣ كيلو خيار). ولأن خالدا لم يكن مشغولاً فقد عرض على السيدة أن يوصلها بالبرتقال والموز إلى المستشفى بسيارته. ترك خالد المحل وخلع البالطو؛ لأن الجو كان شديد البرودة، ووضع البضاعة على دراجته وصعد سلم العمارة، ووصل الخضروات إلى السيدة التى كانت تنتظره فى الشارع أمام العمارة».	

٥ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى لكل من: أخطاء، منطق، تناقض.

٦ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يذكروا أمثلة لمواقف التعلم التي يمكن فيها للتلميذ أن يدرك التناقض ويُصححه.

٧- يخبرهم الباحث بأن هدف التدريب على إدراك الأخطاء المنطقية هو تقييم نصوص القراءة مما ييسر عملية فهم تلك النصوص القرائية وإنتاج الإجابات الصحيحة.

ب- شرح إدراك التناقض:

١- يشرح الباحث إدراك التناقض وعدم الاتساق، وأنواع التناقض، وخطوات اكتشاف الأخطاء المنطقية، والقواعد المفيدة من دليل الباحث متبعاً الخطوات التالية:

١ - حدد هدفك: اكتشاف الأخطاء الموجودة في النص.

٢- اقرأ النص قراءة فاحصة متأنية.

٣- ركز انتباهك على الحقائق والمعلومات الرقمية الواردة في النص.

٤- حدد الأخطاء الرئيسة والفرعية في النص.

٢- يمكن للباحث أن يستعين بما يلي:

أ- تناقض واضح يسهل على القارئ التعرف عليه بسهولة مثل:

-شرب المريض السجائر بالملعقة.

-نقلت سيارة الإسعاف المصابين إلى المدرسة.

فالمريض لا يشرب السجائر ولكنه يشرب الدواء، وأن السجائر لا تشرب بالملعقة. كما أن سيارة الإسعاف لا تنقل المصابين إلى المدرسة وإنما تنقلهم إلى المستشفى.

ب- تناقض غامض ومختفي بين السطور ويصعب على القارئ اكتشافه مثل:

-تسلم المريض الدواء من الصيدلية.

-يُستخدم الفولاذ فى صناعة الأدوات شديدة الصلابة التي لا تتحمل الضغط.

☜ فالخطأ هنا هو «تسلم» وتصحيحه هو «اشترى» والتناقض هو أن الصيدلية لا توزع الدواء على المرضى وإنما تبيعه لهم. كما أن الخطأ في المثال الثاني هو كلمة «لا تتحمل» وتصحيحها هو «تتحمل». وهذا المثال يحتوى على تناقض غامض يتعلق بدرجة صلابة المواد المصنوعة من الفولاذ، ويحتاج من القارئ أن يبحث عن كتاب يتعلق بالفولاذ، فالفولاذ يصنع بخلط الحديد مع الكربون معاً ولذلك فهو يتحمل الضغط.

جـ- توضيح إدراك التناقض بمثال:

١- تظل خطوات اكتشاف الأخطاء المنطقية معروضة على السبورة.

٢- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة؛ خلالها يعرض التدريب التالي:

☜ اقرأ الفقرة التالية جيداً، وحاول أن تكتشف ما بها من أخطاء، وقم بتصحيحها مستخدماً ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية:

«توجد أنواع مختلفة الأسماك التي تعيش في المحيط، بعض هذه التماسيح تعيش بالقرب من سطح الماء، ولكن البعض الآخر يعيش تحت سطح الأرض في قاع المحيط. وفى قاع المحيط لا يوجد ضوء مطلقاً. ولكن بعض الأسماك التي تعيش في قاع المحيط تتعرف على طعامها من خلال اللون، فهي لا تأكل إلا عيش الغراب الأحمر فقط»

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذجاً لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويُذكر التلاميذ بكيفية استخدامها. ثم يشترك التلاميذ مع الباحث في وضع خطة الحل: تحديد الأهداف، والخطوات. ويُشرك الباحث التلاميذ معه في مراقبة الذات أثناء إنجاز المهمة حيث يضع علامة (√) أمام الخطوة التي تم تنفيذها. وأيضاً يشترك التلاميذ مع الباحث في تقييم المهمة، حيث ينتج التلاميذ الاستجابات مع تركيز الباحث على الجوانب الصحيحة من الإجابات غير

الصحيحة للتلميذ، ويقوم الباحث بالتسجيل على السبورة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ-الأهداف:	....	١- هل تمكنت من اكتشاف الأخطاء؟
١-اكتشاف الأخطاء المنطقية.	....	٢- هل تمكنت من تصحيح الأخطاء؟
٢- تصحيح الأخطاء المنطقية.	....	٣- هل مارست عملية التخطيط؟
ب-الخطوات:	....	٤- هل مارست عملية المراقبة؟
١- قراءة الفقرة قراءة فاحصة.	....	٥- هل مارست عملية التقييم؟
٢-تركيز الانتباه على الحقائق.	....	٦- ما هي الخطوات التى استخدمتها؟
٣-تركيز الانتباه على المعلومات الرقمية.	....	٧- ما هى الخطوات التى لم تستخدمها؟
٤-وضع خطوط تحت العبارات الخاطئة.	....	٨- هل سجلت الإجابة فى جدول؟
٥- تصحيح العبارات الخاطئة.		
٦- تسجيل الإجابة في جدول.		

الأخطاء	تصحيح الأخطاء
- بعض هذه التماسيح.	- بعض هذه الأسماك.
- يعيش تحت سطح الأرض.	- يعيش تحت سطح الماء.
- تعيش فى قاع المحيط.	- تعيش بالقرب من سطح الماء.
التناقض	
موجود في آخر جملتين؛ حيث يذكر النص أن قاع المحيط مظلم وليس به ضوء، وأن بعض الأسماك التي تعيش في قاع المحيط تتعرف على طعامها من خلال اللون، فهي لا تأكل إلا عيش الغراب الأحمر. فكيف يمكن لتلك الأسماك أن ترى اللون الأحمر في قاع المحيط المظلم؟	

د- مراجعة عملية إدراك التناقض:

يقود الباحث عملية مراجعة إدراك التناقض وخطوات اكتشافه وتصحيحه، مع توضيح سبب استخدام كل خطوة.

هـ- تطبيق عملية إدراك التناقض من خلال ورشة عمل:

١- يُعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة قدرها ثلاث دقائق، خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد كل منها عن ثلاثة.

٢- يعرض الباحث على السبورة التدريب التالي:

☜ اقرأ الفقرة التالية جيداً، وحاول أن تكتشف ما بها من أخطاء، وقم بتصحيحها مستخدماً ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية:

«تعرض فريق كرة السلة بنادي كفر الشيخ الرياضي لحادث سيارة. ونقل المصابون إلى المستشفى. وقرر الأطباء أن إصابات التلاميذ تراوحت بين كسور في أرجل اللاعبين وجروح خفيفة. وبعد إجراء الإسعافات الأولية خرج جميع اللاعبين ماعدا لاعباً واحداً تقرر أن يبقى في النادي لمدة أسبوع للعلاج وكان رأى الطبيب المعالج أنه لن يستطيع استخدام يده اليسرى في اللعب».

٣- يوزع الباحث على كل مجموعة نسخة واحدة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية ويوجههم نحو ضرورة التعاون فى الحل حيث لا يتم تسجيل الإجابة إلا بعد اتفاق أفراد المجموعة عليها، ويحدد لهم زمناً لإنجاز المهمة.

٤- يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم لهم المساعدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف وتحديد المعيار والخطوات ومراقبة الذات أثناء العمل، وتقييم الإجابات بعد الانتهاء من إنجاز المهمة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ-الأهداف:		
١-اكتشاف الأخطاء المنطقية.	....	١- هل تمكنت من اكتشاف الأخطاء؟
٢- تصحيح الأخطاء المنطقية.	....	٢- هل تمكنت من تصحيح الأخطاء؟
ب-الخطوات:	....	٣- هل مارست عملية التخطيط؟
١- قراءة الفقرة قراءة فاحصة.	....	٤- هل مارست عملية المراقبة؟
٢-تركيز الانتباه على الحقائق.	....	٥- هل مارست عملية التقييم؟
٣-تركيز الانتباه على المعلومات الرقمية.	....	٦- ما هي الخطوات التي استخدمتها؟
٤-وضع خطوط تحت العبارات الخاطئة.	....	٧- ما هي الخطوات التي لم تستخدمها؟
٥- تصحيح العبارات الخاطئة.	....	٨- هل سجلت الإجابة في جدول؟
٦- تسجيل الإجابة في جدول.		

الأخطاء	تصحيح الأخطاء
-	- ....
-	- ....
-	- ....

و- التقويم وإجراء القياس البعدي للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن إدراك التناقض وخطوات اكتشافه وكيف يستفيد منها في مواقف التعلم المختلفة؟، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباتهم في أسئلة القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:..............................

القياس البعدي والتقويم Post Test
أ-ماذا الذي تعلمته عن الأخطاء المنطقية في موضوعات القراءة؟ ....
ب- اقرأ الفقرة التالية جيداً، ثم حاول أن تكتشف ما بها من أخطاء، وصححها: «خالد يعمل في محل دجاج ، ودائماً يبيع البطيخ. وبينما هو مشغول في مكتبه، إذ دخلت عليه سيدة وطلبت منه (٢ كيلو طماطم، و٣ كيلو خيار). ولأن خالدا لم يكن مشغولاً فقد عرض على السيدة أن يوصلها بالبرتقال والموز إلى المستشفى بسيارته. ترك خالد المحل وخلع البالطو لأن الجو كان شديد البرودة، ووضع البضاعة على دراجته وصعد سلم العمارة، ووصل الخضروات إلى السيدة التي كانت تنتظره في الشارع أمام العمارة».

ز- نشاط منزلي:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يبحث في الجرائد والمجلات عن أخبار تتضمن أخطاء منطقية، ويتبع نفس الخطوات التي تدرب عليها في الجلسة، ويقوم بإعدادها كواجب منزلي.

الجلسة الثالثة عشرة: إدراك المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غير ذات الصلة به:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

- التعرف على المعلومات المفيدة والضرورية لحل السؤال أو المشكلة، واستبعاد المعلومات غير الضرورية والتي ليس لها قيمة في الحل.
- المعلومات هي الجمل أو الفقرات أو الأحداث أو التفاصيل الموجودة في النص أو في الموضوع الذي نقرأه أو في القصة.
- المعلومات المرتبطة بالموضوع هي: الجمل والفقرات أو الأحداث الضرورية المشتركة في الموضوع والتي تفيد في فهم الموضوع وحل الأسئلة التي بعده.
- المعلومات غير ذات الصلة بالموضوع؛ هي تلك الجمل أو التفاصيل الزائدة والتي ليس لها قيمة في حل المشكلة أو السؤال المطروح والهدف من وضع تلك المعلومات هو زيادة تعقيد المهمة وصعوبتها.
- إذا لم يتمكن المتعلم من التمييز بين هذين النوعين من المعلومات فإنه يصاب بالارتباك وتشتت الانتباه، وبالتالي لم يتمكن من إصدار حكم على القضية المطروحة أو حل المشكلة بالشكل الصحيح.

كلمات مرادفة:

- ذات الصلة: المرتبطة، التي لها علاقة بالموضوع، المشتركة مع الموضوع.
- معلومات: جمل أو فقرات أو تفاصيل واردة في سياق النص.
- تمييز: تفريق، فصل، فرز.

القواعد:

(أ) متى تقوم بعملية التمييز بين المعلومات المرتبطة وغير المرتبطة بالموضوع؟

- عندما يتسم النص أو الموضوع باللف والدوران والشرح الطويل.
- عندما تجد صعوبة في فهم موضوع قرائي.
- عندما لم تستطع الإجابة على الأسئلة الواردة بعد النص.



- عندما تقوم بتلخيص موضوع ما.

(ب) كيف تميز بين المعلومات المرتبطة وغير المرتبطة؟

١- تحديد الهدف: التمييز بين المعلومات المرتبطة وغير المرتبطة بهدف تركيز الانتباه على المعلومات المرتبطة لتتمكن من الإجابة على الأسئلة الواردة.

٢- قراءة الفقرة أو النص قراءة متأنية للتعرف على مضمونه العام وموضوعه.

٣- قراءة السؤال وتحديد المطلوب منك عمله.

٤- قراءة النص ثانية مع تدوين الملاحظات حول المعلومات الأساسية المرتبطة بالسؤال.

٥- مراجعة النص ووضع إشارات (خطوط) تحت الجمل والتفاصيل التي لا ترتبط بالنص أو التي لا ترتبط بالسؤال لاستبعادها.

٦- إعادة صياغة المعلومات المرتبطة بالموضوع أو بالسؤال في سياق متكامل.

(جـ) ماذا تفعل؟

- إذا قرأت النص أو الموضوع ولم تفهمه؟
- حدد المعلومات المرتبطة ثم أعد صياغتها، وأفصل المعلومات غير المرتبطة واستبعدها.
- إذا كان النص بدون عنوان؟
- اقرأه جيداً، ثم ضع له عنواناً لكي يساعدك في استبعاد المعلومات غير المرتبطة.

(د) المعرفة اللازمة:

- معرفة بخطوات التمييز بين النوعين من المعلومات.
- معرفة بقواعد التمييز بين النوعين من المعلومات.

الجلسة الثالثة عشرة: إدراك المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غير ذات الصلة به:

(ب - صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: إدراك المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غير ذات الصلة به.

العملية الميتامعرفية: التخطيط ـ المراقبة ـ التقييم.

الأهداف العامة Goals:

١- تدريب التلاميذ على التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع.

٢- تدريب التلاميذ على التعرف على المعلومات غير ذات الصلة بالموضوع.

٣- تدريب التلاميذ على ممارسة بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective:

١- أن يعرف التلميذ معاني الكلمات التالية: تمييز، معلومات، مرتبطة، غير مرتبطة.

٢- أن يدرك التلميذ الهدف من تدريبه على التمييز بين المعلومات المرتبطة من غير المرتبطة.

٣- أن يدرك التلميذ متى يستخدم عملية التمييز بين المعلومات.

٤- أن يتدرب التلاميذ على خطوات التمييز.

٥- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في تنفيذ المهام.

٦- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية المراقبة أثناء تنفيذ المهام.

٧- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التقييم بعد الانتهاء من تنفيذ المهام.

معايير المحتوى: فقرات قرائية من مقرر الدراسات الاجتماعية، وأخرى غير مرتبطة بالمحتوى الدراسي.

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BADS.

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP .

٢- ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP.

٣- فقرات للتدريب.

الجلسة الثالثة عشرة: إدراك المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غير ذات الصلة به:

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	٢٠ دقيقة	د- المراجعة	٣ دقائق
ب- الشرح	١٥ دقائق	راحة	ثلاث دقائق
راحة	ثلاث دقائق	هـ- ورشة عمل	١٦ دقيقة
جـ- التوضيح	١٧ دقيقة	و- التقويم	١٢ دقيقة

أ- عرض عملية التمييز بين المعلومات .. وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يجمع الباحث من التلاميذ الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.

٣- يخبر التلاميذ بهدف الجلسة وهو التدريب على عملية معرفية جديدة تستخدم في تقييم المعلومات، وهي «التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غير ذات الصلة به».

٤- يوزع الباحث على التلاميذ الجزء الأول والثاني من ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP ويطلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة الجزء الأول منها وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:...............................

القياس القبلي للجلسة Pre Test	
أ-ماذا تعرف عن: - المعلومات المرتبطة بالموضوع:...... - المعلومات غير المرتبطة بالموضوع:...	ب- ما الذي تريد أن تعرفه عن: - المعلومات المرتبطة بالموضوع:...... - المعلومات غير المرتبطة بالموضوع:...

جـ- اقرأ الفقرة التالية جيداً، ثم أجب عما يليها من أسئلة:

«المغول هم قبائل كانت تسكن في وسط قارة آسيا، لا يعرفون الديانات السماوية. وجنود مصر البواسل هم خير أجناد الأرض، فبعد أن حفظوا العالم الإسلامي من خطر الصليبيين، واجهوا المغول. وعاش المغول على الرعي، وأجادوا ركوب الخيل، وبرعوا في فنون الحرب والقتال. والمغول كانت دولة قوية بقياد جنكيز خان».

الأسئلة:

س١: حدد المعلومات المرتبطة بالموضوع؟

س٢: حدد المعلومات غير المرتبطة بالموضوع؟

س٣: من هم المغول؟

٥ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى لكل من: تمييز، معلومات، مرتبطة، غير مرتبطة.

٦ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يذكروا أمثلة لمواقف التعلم التي يمكن فيها التمييز بين المعلومات؛ كتلخيص موضوع قراءة يتسم باللف والدوران والشرح الطويل، ومن ثم يجد التلميذ صعوبة في فهمه.

٧- يخبرهم الباحث بأن هدف التدريب على التمييز بين المعلومات هو سهولة فهم الموضوع أو القصة التي تقرأها.

ب- شرح عملية التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غيرها:

١ - يشرح الباحث - من الدليل - عملية إدراك المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غيرها، وخطوات التمييز بينها، والقواعد المفيدة متبعاً الخطوات التالية:

* اقرأ النص قراءة متأنية للتعرف على مضمونه العام.
* ضع المعلومات المرتبطة بالموضوع بين قوسين.
* ضع خطوطاً تحت المعلومات غير المرتبطة بالموضوع.
* استبعد الجمل التي وضعت تحتها خط.
* ثم أعد صياغة الجمل المرتبطة بالموضوع وأجب عن السؤال.



٢- يمكن للباحث أن يستعين بالمثال التالي:

مثال: اقرأ الفقرة التالية جيداً، ثم أجب عما يليها من أسئلة:

عائلة مكونة من سبعة أفراد(١). الأم تعمل طبيبة(٢). (الابن الأكبر عمره ٢٥ سنة)(٣) ويعمل مدرسا(٤). (والابن الأصغر) (٥) شعره أصفر اللون(٦)، (وعمره ١٥ سنة)(٧). والأبناء الثلاثة الباقون إناث(٨). فما هو الفرق بين عمر الابن الأكبر والابن الأصغر.

أ- المعلومات المرتبطة هي التي تحمل الأرقام (٣ـ ٥ ـ ٧) والمدرجة بين قوسين.

ب- أما المعلومات غير المرتبطة فهي أرقام (١ ـ ٢ ـ ٤ ـ ٦ ـ ٨) والمرسوم تحتها خطوط.

- يتم استبعاد المعلومات التى تحتها خط، وإعادة صياغة الجمل المرتبطة وهى الابن الأكبر عمره ٢٥ سنة، والابن الأصغر عمره ١٥ سنة.
- الإجابة: إذن الفرق بين عمر الابن الأكبر والابن الأصغر هو:

= ٢٥ - ١٥ = ١٠ سنوات.

جـ- توضيخ عملية التميز بين المعلومات ذات الصلة... بمثال:

١- تظل خطوات التميز معروضة على السبورة.

٢- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة؛ خلالها يعرض التدريب التالي:

اقرأ المعلومات التالية جيداً، ثم حدد العناصر المرتبطة بالبيئة الزراعية وأعد صياغتها. وأفصل العناصر غير المرتبطة بالبيئة الزراعية واستبعدها، مستخدما ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية.

١- السطح المستوى.	٥- التربة الخصبة.	٩- الأيدي العاملة.
٢- الأسماك.	٦- الحديد.	١٠- الغاز الطبيعي.
٣- المناخ المعتدل.	٧- المياه العذبة.	١١- كهرباء.
٤- البترول.	٨- النحاس.	١٢- الأسمدة.

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذجاً لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويُذكر التلاميذ بكيفية استخدامها. ثم يشترك التلاميذ مع الباحث في

وضع خطة الحل: تحديد الأهداف، والخطوات. ويُشرك الباحث التلاميذ معه في مراقبة الذات أثناء إنجاز المهمة حيث يضع علامة (√) أمام الخطوة التي تم تنفيذها. وأيضاً يشترك التلاميذ مع الباحث في تقييم المهمة، حيث ينتج التلاميذ الاستجابات مع تركيز الباحث على الجوانب الصحيحة من الإجابات غير الصحيحة للتلميذ، ويقوم الباحث بالتسجيل على السبورة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ-الأهداف:		١- هل تمكنت من تحديد العناصر
١-تحديد العناصر المرتبطة بالبيئة الزراعية.	....	المرتبطة بالبيئة الزراعية؟
٢-تحديد العناصر غير المرتبطة بالبيئة الزراعية.		٢- هل تمكنت من استبعاد العناصر
٣-استبعاد العناصر غير المرتبطة.	....	غير المرتبطة؟
٤-إعادة صياغة العناصر المرتبطة بالبيئة الزراعية.	....	٣- هل مارست عملية التخطيط؟
٥- ممارسة عملية التخطيط	....	٤- هل مارست عملية المراقبة؟
٦- ممارسة عملية المراقبة	....	٥- هل مارست عملية التقييم؟
٧- ممارسة عملية التقييم	....	٦- ما الخطوات التي استخدمتها؟
ب-الخطوات:	....	٧- ما الخطوات التي لم تستخدمها؟
١- قراءة الجمل.	....	٨- هل سجلت الإجابة؟
٢- وضع الجمل المرتبطة بين قوسين.		
٣-وضع خطوط تحت الجمل غير المرتبطة.		
٤- تسجيل الإجابة من خلال استبعاد الجمل التى تحتها خط.		
٥-إعادة صياغة الجمل التى بين القوسين.		

العناصر المرتبطة بالبيئة الزراعية	العناصر غير المرتبطة بالبيئة الزراعية
الجمل أرقام ١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١٢.	الجمل أرقام ٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١١.
النتيجة: أن عناصر البيئة الزراعية تتضمن: السطح المستوى، المناخ المعتدل، التربة الخصبة، المياه العذبة، الأيدي العاملة، الأسمدة.	

د- مراجعة عملية التميز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غيرها:

يقود الباحث عملية مراجعة عملية التمييز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع من المعلومات غير ذات الصلة مع توضيح سبب استخدام كل خطوة.

هـ- تطبيق عملية التميز بين المعلومات ذات الصلة... من خلال ورشة عمل:

١- يُعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة، خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد كل منها عن ثلاثة.

٢- يعرض الباحث على السبورة التدريب التالي:

طلب مدرس التربية الرياضية من التلاميذ أن يكتبوا بحثاً عن لعبة الكاراتيه، وطلب من التلاميذ أن يكتبوا جملاً قصيرة تصف الكتاب الذي يكتبون منه البحث حتى يتمكن أمين المكتبة أن يساعدهم في الحصول على الكتاب المطلوب وقد كتب التلاميذ الجمل التالية:

يجب أن يكون الكتاب:

١- رخيص الثمن.
٢- أحمر اللون.
٣- مكتوب باللغة العربية.
٤- عدد صفحاته مائه صفحة.
٥- يتضمن تاريخ لعبة الكاراتيه.
٦- مكتوب باللغة اليابانية.
٧- يحتوى على قواعد تحكيم اللعبة.
٨- يحتوى على تدريبات اللعبة.

المطلوب: تمييز المعلومات المرتبطة بموضوع الكتاب من غير المرتبطة به؟

٣- يوزع الباحث على كل مجموعة نسخة واحدة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية ويوجههم نحو ضرورة التعاون في الحل حيث لا يتم تسجيل الإجابة إلا بعد اتفاق أفراد المجموعة عليها، ويحدد لهم زمناً لإنجاز المهمة.

٤- يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم لهم المساعدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف وتحديد المعيار والخطوات ومراقبة الذات أثناء العمل، وتقييم الإجابات بعد الانتهاء من إنجاز المهمة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
أ-الأهداف:		
١-تحديد العناصر المرتبطة بالبحث.	....	١- هل تمكنت من تحديد العناصر المرتبطة بالبحث؟
٢-تحديد العناصر غير المرتبطة بالبحث.		
٣-استبعاد العناصر غير المرتبطة بالبحث.	....	٢- هل تمكنت من استبعاد العناصر غير المرتبطة بالبحث؟
٤-إعادة صياغة العناصر المرتبطة بالبحث.	....	٣- هل مارست عملية التخطيط؟
٥- ممارسة عملية التخطيط	....	٤- هل مارست عملية المراقبة؟
٦- ممارسة عملية المراقبة	....	٥- هل مارست عملية التقييم؟
٧- ممارسة عملية التقييم	....	٦- ما الخطوات التي استخدمتها؟
ب-الخطوات:	....	٧- ما الخطوات التي لم تستخدمها؟
١- قراءة الجمل.	....	٨- هل سجلت الإجابة؟
٢- وضع الجمل المرتبطة بين قوسين.		
٣-وضع خطوط تحت الجمل غير المرتبطة.		
٤- تسجيل الإجابة من خلال استبعاد الجمل التي تحتها خط.		
٥-إعادة صياغة الجمل التي بين القوسين.		

العناصر المرتبطة بالبحث	العناصر غير المرتبطة بالبحث
الجمل أرقام:	الجمل أرقام: ....
النتيجة: أن الكتاب الذي يمكن الاستعانة به في كتابة بحثاً عن لعبة الكاراتيه يجب أن يكون: ....، ....، ....،	

و- التقويم وإجراء القياس البعدى للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن التميز بين المعلومات ذات الصلة بالموضوع من غير ذات الصلة به، وخطوات التمييز، وكيف يستفيد منها في مواقف التعلم المختلفة؟، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباتهم في أسئلة القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:.............................

القياس البعدي والتقويم Post Test
أ-ماذا الذي تعلمته عن: - المعلومات المرتبطة بالموضوع:................................... - المعلومات غير المرتبطة بالموضوع:................................
ب- اقرأ الفقرة التالية جيداً، ثم أجب عما يليها من أسئلة: «المغول هم قبائل كانت تسكن في وسط قارة آسيا، لا يعرفون الديانات السماوية. وجنود مصر البواسل هم خير أجناد الأرض، فبعد أن حفظوا العالم الإسلامي من خطر الصليبيين، واجهوا المغول. وعاش المغول على الرعي، وأجادوا ركوب الخيل، وبرعوا في فنون الحرب والقتال. والمغول كانت دولة قوية بقياد جنكيز خان». **الأسئلة:** س١: حدد المعلومات المرتبطة بالموضوع؟ س٢: حدد المعلومات غير المرتبطة بالموضوع؟ س٣: من هم المغول؟

ز - نشاط منزلي:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يبحث - في الكتب أو الجرائد أو المجلات - عن موضوع قراءة، ويُلخصه متبعاً نفس الخطوات التي تدرب عليها في الجلسة، ويقدمه كواجبٍ منزلي.

الجلسة الرابعة عشرة: إدراك الفرق (التمييز) بين الحقيقة و الرأي:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

- يُعد الخلط بين الحقيقة والرأي من أخطاء الفهم القرائي الشائعة التي يقع فيها التلاميذ، والقُراء.
- فالحقيقة هي الشيء الثابت الذي لا يتغير. مثال: الزاوية القائمة ٩٠ درجة، واليوم ٢٤ ساعة، والشمس تشرق من الشرق. والحقائق يمكن اختبار صحتها إجرائيا لأنها تمثل معلومات رقمية وأمثلة محدودة.
- أما الرأي فهو وجهة نظر الفرد، هو الشيء الذي يعتقده الفرد. مثال: أنا أعتقد أن تربية الحمام أفضل من تربية الماعز. وقد يتكون الرأي من استنتاج في ضوء قواعد معينة. مثال: إذا رأيت السماء ملبدة بالغيوم، فإنك تستنتج أن السماء ستمطر. فالقواعد المحددة هنا هي وجود غيوم في السماء، والرأي هو اعتقادي بأن السماء ستمطر. ومن ثم لا يمكن اختبار صحة الآراء إجرائيا لأنها تعبر عن وجهة نظر أو رأى قائلها أو ناقلها.
- والخلط بين الحقيقة والرأي يعنى افتراض أن كل ما يقال على أنه حقيقة صادقة.
- اعتبار الرأي الشخصي أو وجهة النظر يمثل حقائق ثابتة لا تقبل النقاش وهذه الخاصية يتميز بها الأفراد المتسلطون الذين ليس لديهم تفتح عقلي أو مرونة في التفكير.
- من مظاهر الخلط بين الحقيقة والرأي ما يلي:

- حينما يقرأ التلاميذ بعض الموضوعات على أنها حقائق ثابتة لا تقبل النقاش.
- حينما يقرأ الناس بعض الموضوعات في المجلات أو الجرائد على أنها حقائق.
- حينما ينقل لك الناس أخباراً أو أحداثاً وتتعامل معها على أنها حقائق، وحينما تثار شكوك أو تساؤلات حول صحتها لا تعطى ردا مقنعا مثل: هذا ما قاله الأستاذ، هذا الخبر أذاعته محطة كذا، أو هذا مكتوب في الجرائد...



كلمات مرادفة:

- الحقيقة: الشيء الثابت يقيناً، المثال ؛ القالب الذي يقدر على مثله.
- الرأي: وجهة النظر الشخصية، الاعتقاد، الاستنباط في ضوء قواعد مقررة.

القواعد:

(أ) متى تفرق بين الحقيقة والرأي؟

- حينما تتعامل مع بعض الموضوعات الدراسية على أنها حقائق مسلم بها.
- حينما تقرأ جريدة أخبار أو أخبار الحوادث.
- حينما تشك في أن الحقيقة التي قرأتها ليست صادقة.

(ب) كيف تميز بين الحقيقة والرأي؟

- من خلال الاستعانة بالحدود الفاصلة التالية:

أ- الحقائق	ب- الآراء
١- وقعت في الماضي. ٢- معظم الناس يقبلونها وعدد قليل جداً لا يقبلونها. ٣- تحتوي على معلومات رقمية ثابتة وأمثلة محدودة. ٤- تُبنى على خبرات عدد كبير من الناس. ٥- يمكن اختبار صحتها.	١- من المحتمل أنها حدثت في الماضي، ومن المحتمل أن تحدث في المستقبل أيضاً. ٢- معظم الناس لا يتفقون معها وعدد قليل جداً هم الذين يتفقون معها. ٣- هي آراء عامة ولم تثبت بصورة فعلية. ٤- تُبنى على ما يعتقد الفرد أنه صحيح (أنا أعتقد أنه......) ٥- لا يمكن اختبار صحتها.

١- الحد الفاصل الأول: إذا حدثت بالفعل في الماضي فإنها تعبر عن حقيقة؛ مثال: سيدنا محمد ﷺ آخر الأنبياء. أنتصر الجيش المصري على الجيش الإسرائيلي في حرب «أكتوبر،١٩٧٣م». أما إذا كانت المعلومة من المحتمل أنها تحدث في المستقبل فإنه تعبر عن رأي؛ مثال: الجو سيكون حارا غداً. ستقوم حرب بين العرب وإسرائيل الشهر القادم.

٢-الحد الفاصل الثاني: أن معظم الناس يقبلون الحقيقة، وعدد قليل جداً منهم لا يقبلونها؛ مثال: التدخين ضار جداً بالصحة ← هذه حقيقة لأن التدخين يضر الصحة، وعدد كبير من الناس يقبلون هذه الحقيقة، ولكن عددا قليلا لا يقبلونها؛ هم المدخنون الذين يدخنون السجائر. مثال آخر: السرقة حرام. هذه حقيقة يقبلها معظم الناس ولكن عددا قليلا لا يقبلونها وهم اللصوص والنشالين الذين يمارسون السرقة. وكذلك الكذب حرام، هذه الحقيقة لا يقبلها عدد قليل من الناس وهم الكذابون. مثال ثالث: النوم صباحاً مفيد، معظم الناس لا يتفقون مع هذا الرأي ولكن عددا قليلا جدا هم الذين يتفقون معه وهم الكسالى الذين لا يحبون العمل ويحبون النوم حتى الظهر.

٣- الحد الفاصل الثالث: الحقائق تحتوى على معلومات رقمية ثابتة لا تتغير بتغير الزمان والمكان؛ مثال: الساعة ٦٠ دقيقة، الأسبوع سبعة أيام، السنة ١٢ شهرا، الزاوية القائمة ٩٠°، درجة حرارة الجسم ٥, ٣٧. فهذه المعلومات الرقمية ثابتة ولا تتغير سواء تغير الزمان أو المكان. أما الآراء فهى لا تحتوى على معلومات رقمية ثابتة. مثال: سأحفظ كل يوم ٥ آيات من سورة البقرة ؛ هذا رأى وليس حقيقة لأن هذه المعلومات الرقمية غير ثابتة، فأنت ربما تحفظ اليوم خمس آيات ، وقد تكون مريضاً غداً ولا تتمكن من حفظ خمس آيات أخرى وهكذا.

٤- الحد الفاصل الرابع: الحقائق تحتوى على أمثال؛ فإذا كانت المعلومة أو الخبر يعبر عن مثل Proverb فيُعتبر حقيقة لأن الأمثال دائماً ماتعبر عن حقائق؛ مثال: «كل إناء ينضح بما فيه» هذا المثل يعبر عن حقيقة لماذا؟ لأنك إذا وضعت فى إناء من الفخار ماء فإنه يرشح ماء، وإذا وضعت فيه «كيروسين فسوف يرشح ماء وليس كيروسين، وهكذا...

٥- الحد الفاصل الخامس: أن الحقائق تُبنى على خبرات عددٍ كبيرٍ من الناس، فحينما نقول أن التدخين ضار جداً بالصحة؛ فإن هذه الحقيقة قد توصلنا إليها من خلال خبرات أفراد كثيرين كانوا يدخنون واكتشفوا أن السجائر أضرت صحتهم. أما

الآراء فهي تعبر عما يعتقد الفرد أنه صحيح؛ مثلما يعتقد الفرد أن الغراب أجمل الطيور.

٦- الحد الفاصل الثاني: أن الفرد يستطيع أن يتحقق من صحة الحقائق؛ مثال: الجو فى فصل الشتاء أبرد من الجو فى فصل الصيف؛ هذه الحقيقة نستطيع أن نتحقق من صحتها باستعمال الترمومتر، ومن خلال المقارنة بين درجات الحرارة فى فصل الشتاء ودرجات الحرارة فى فصل الصيف. أما الآراء فلا يمكن التحقق من صحتها؛ مثال: الجو فى فصل الشتاء شاعري عن الجو فى فصل الصيف؛ فهذا الرأي لا نستطيع أن نتحقق من صحته لأن الشاعرية هي صفة ذاتية وليست موضوعية.

(جـ) ماذا تفعل؟

- إذا أخبرك شخص أنه يذكر حقيقة في حين أنه يذكر رأيا؟
- قل له: عليك أن تقول: أعتقد أن......
- إذا لم تستطع إثبات صحة حقيقة ما؟
- أعتبرها تمثل رأيا.

(د) المعرفة اللازمة:

- معرفة بالحدود الفاصلة بين الحقيقة والرأي.

الجلسة الرابعة عشرة: إدراك الفرق (التمييز) بين الحقيقة و الرأي:

(ب - صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: التمييز بين الحقيقة والرأي.

العملية الميتامعرفية: التخطيط ـ المراقبة ـ التقييم.

الأهداف العامة Goals:

١ - تدريب التلاميذ على التمييز بين الحقائق والآراء.

٢- تدريب التلاميذ على ممارسة بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective:

١-أن يعرف التلاميذ معنى الحقيقة والمثال.

٢-أن يعرف التلاميذ معنى الرأي ووجهة النظر الشخصية.

٣-أن يدرك التلاميذ المواقف التي يميز فيها بين الحقيقة والرأي.

٤-أن يعرف التلاميذ الهدف من التدريب على التمييز بين الحقيقة والرأي.

٥-أن يعرف التلاميذ عناصر التمييز بين الحقيقة والرأي.

٦-أن يتدرب التلاميذ على التمييز بين الحقائق والآراء.

٧-أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في مهام التمييز.

٨- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية مراقبة الذات أثناء التمييز بين الحقائق والآراء.

٩-أن يتدرب التلاميذ على عملية التقييم بعد الانتهاء من مهام التمييز.

معايير المحتوى: فقرات قرائية غير مرتبطة بمحتوى دراسي معين.

الاستراتيجيات:

١ - استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BADS.

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP .

٢- ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP.

٣- فقرات للتدريب.

الجلسة الرابعة عشرة: إدراك الفرق (التمييز) بين الحقيقة و الرأي:

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	٢٢ دقيقة	د- المراجعة	٣ دقائق
ب- الشرح	١٥ دقائق	I راحة	ثلاث دقائق
I راحة	ثلاث دقائق	هـ- ورشة عمل	١٥ دقيقة
جـ- التوضيح	١٥ دقيقة	و- التقويم	٨ دقائق

أ- عرض عملية التميز بين الحقيقة والرأي، وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يجمع الباحث من التلاميذ الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.

٣- يخبر التلاميذ بهدف الجلسة وهو التدريب على عملية معرفية جديدة تستخدم في تقييم المعلومات، وهي «التمييز بين الحقائق والآراء».

٤- يوزع الباحث على التلاميذ الجزء الأول والثاني من ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP ويطلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة الجزء الأول منها وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:..................................

<table>
<tr><th colspan="2">القياس القبلي للجلسة Pre Test</th></tr>
<tr><td>أ-ماذا تعرف عن:
- الحقيقة: ....
- الرأي: ....</td><td>ب- ما الذي تريد أن تعرفه عن:
- الحقيقة: ....
- الرأي: ....</td></tr>
<tr><td colspan="2">جـ - فيما يلي مجموعة من العبارات؛ بعضها يمثل حقائق، والبعض الأخر يمثل آراء. المطلوب منك أن تقرأها جيداً، ثم ضع حرف (ح) أمام العبارة التى تعبر عن الحقيقة، وضع حرف (ر) أمام العبارة التى تعبر عن الرأى:</td></tr>
</table>

١-الوقت من ذهب.	(.......)
٢- من كان بيته من زجاج فلا يرمى الناس بالحجارة.	(.......)
٣- أعتقد أن الأرانب أجمل الحيوانات.	(.......)
٤- جميع الحشرات ضارة.	(.......)
٥- الزاوية القائمة أصغر من الزاوية المنفرجة.	(.......)
٦- السنة تحتوى على أربعة فصول.	(.......)
٧- ترتفع درجة حرارة الجو فى فصل الصيف.	(.......)
٨- الكيلو جرام يساوى ١٠٠٠ جرام.	(.......)
٩- لقب أبو بكر بالصديق.	(.......)
١٠- انتصر أحمس على الهكسوس.	(.......)
١١- قامت ثورة عرابي عام ١٨٨١م.	(.......)
١٢- القاهرة عاصمة جمهورية مصر العربية.	(.......)
١٣- العام القادم سيكون حار.	(.......)
١٤- الحصان أسرع من الحمار.	(.......)
١٥- ستمطر السماء غداً.	(.......)
١٦- رقبة الزرافة أطول من رقبة الكلب.	(.......)
١٧- رقبة الزرافة أجمل من رقبة الطاووس.	(.......)

٥ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى لكل من: التمييز، الخلط، الحقيقة، الرأي.

٦ -يطلب الباحث من التلاميذ أن يذكروا أمثلة لمواقف التعلم التي يمكن فيها التمييز بين الحقائق والآراء؛ مثلما يقرأ الجرائد أو أخبار الحوادث.....

٧- يخبر الباحث التلاميذ بأن الهدف من التدريب على التمييز بين الحقائق والآراء هو تقييم نصوص القراءة للتعرف على المعلومات التي تعد حقائق ثابتة، والمعلومات التي تعبر عن وجهات نظر كاتبها.

ب- شرح عملية التمييز بين الحقيقة والرأي:

١- يشرح الباحث - من الدليل - عملية التمييز بين الحقائق والآراء، والحدود الفاصلة بينها، والقواعد المفيدة متبعاً الخطوات التالية:

الآراء	الحقائق
١-من المحتمل أنها تحدث فى المستقبل.	١-حدث فى الماضي بالفعل.
٣-عدد كبير من الناس لا يتفقون معها.	٢-عدد قليل جداً من الناس لا يقبلونها.
٤-لا تحتوى على معلومات رقمية ثابتة.	٣-تحتوى على معلومات رقمية ثابتة.
٥-لا تحتوى على أمثال محددة.	٤-تحتوى على أمثال محددة.
٦-تبنى على ما يعتقد الفرد أنه صحيح.	٥-تبنى على خبرات عدد كبير من الناس.
٧-لا يمكن التحقق من صحتها.	٦-يمكن التحقق من صحتها.

٢- يشرح الباحث للتلاميذ تلك الحدود مستعيناً ببعض الأمثلة.

جـ- توضيح عملية التميز بين الحقيقة والرأي بمثال:

١- تظل خطوات التميز معروضة على السبورة.

٢- يعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة؛ خلالها يعرض التدريب التالي:

اقرأ العبارات التالية جيداً، ثم ميز بين الحقائق والآراء مع ذكر السبب وممارسة عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم.

السبب	نوعها	العبارة
-لأنها تعبر عن مثل.	ح	١-في التأني السلامة وفى السرعة الندامة.
-لأنها يمكن اختبار صحتها.	ح	٢-ملعب كرة القدم أكبر من ملعب السلة.
-لأنها تحتوى على معلومات رقمية لا تتغير بتغير الزمان أو المكان.	ح	٣-السنتيمتر يساوى ١٠ ملليمتر.
-لأنها من المحتمل أن تحدث أو لا تحدث.	ر	٤-ستزيد المصروفات المدرسية العام القادم.
-لأنه يعبر عما يعتقد الفرد أنه صحيح.	ر	٥-أنا أعتقد أن السمك أطعم من الدجاج.
-لأنها حدثت في الماضي بالفعل.	ح	٦-انتصر المسلمون في غزوة بدر الكبرى.
-لأنها شيء ثابت لا يتغير بتغير الزمان أو المكان.	ح	٧-الدجاجة تبيض.
-لأنها شيء ثابت ويمكن اختبار صحته.	ح	٨-المثلث له ثلاث زوايا.

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذجاً لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويُذكر التلاميذ بكيفية استخدامها. ثم يشترك التلاميذ مع الباحث في وضع خطة الحل: تحديد الأهداف، والخطوات. ويُشرك الباحث التلاميذ معه

في مراقبة الذات أثناء إنجاز المهمة حيث يضع علامة (√) أمام الخطوة التي تم تنفيذها. وأيضاً يشترك التلاميذ مع الباحث في تقييم المهمة، حيث ينتج التلاميذ الاستجابات مع تركيز الباحث على الجوانب الصحيحة من الإجابات غير الصحيحة للتلميذ، ويقوم الباحث بالتسجيل على السبورة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
الأهداف:		
١- تحديد الحقائق.	√	١-هل تمكنت من تحديد الحقائق؟
٢- تحديد الآراء.	√	٢-هل تمكنت من تحديد الآراء؟
٣- ذكر الأسباب.	√	٣-هل ذكرت الأسباب؟
٤- ممارسة عملية التخطيط.	√	٤-هل مارست التخطيط؟
٥-ممارسة عملية المراقبة.	√	٥-هل مارست المراقبة؟
٦-ممارسة عملية التقييم.	√	٦-هل مارست عملية التقييم؟
الخطوات:	√	٧-هل استخدمت جميع الخطوات؟
١- وقت الحدوث.	√	٨-هل أضفت خطوات جديدة؟
٢- نسبة اتفاق الناس عليها.	√	٩- هل سجلت الإجابة؟
٣- احتواؤها على معلومات رقمية ثابتة.		
٤- احتواؤها على أمثال.		
٥- التحقق من صحتها.		

د- مراجعة عملية التميز بين الحقيقة والرأي:

يقود الباحث عملية مراجعة الحدود الفاصلة بين الحقائق والآراء، ويناقش التلاميذ في أسباب كل خطوة.

هـ- تطبيق عملية التميز بين الحقيقة والرأي من خلال ورشة عمل:

١- يُعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة، خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد كل منها عن ثلاثة.

٢- يعرض الباحث على السبورة التدريب التالي:

اقرأ العبارات التالية جيداً، ثم ميز بين الحقائق والآراء مع ذكر السبب وممارسة عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم.

العبارة	نوعها	السبب
١- الرجل يعيش أكثر من المرأة.	......	- ....
٢- الحساب أصعب من العلوم.	......	- ....
٣- اللون الأحمر أفضل من اللون الأخضر.	......	- ....
٤- المربع له أربعة أضلاع.	......	- ....
٥- الأسبوع سبعة أيام.	......	- ....
٦- المتر ١٠٠ سنتيمتر.	......	- ....
٧- سأدخل كلية الهندسة.	......	- ....
٨- التمساح سيموت بعد شهرين.	......	- ....
٩- الخروف له قرون.	......	- ....
١٠- يصوم المسلمون فى شهر رمضان.	......	- ....
١١- تسقط الأمطار فى مصر فى الشتاء.	......	- ....
١٢- العصفور يستطيع الطيران.	......	- ....
١٣- لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد.	......	- ....
١٤- ستمطر السماء غداً.	......	- ....
١٥- أنا أعتقد أن البقرة أضخم الحيوانات.	......	- ....
١٦- الملك مينا وحد القطرين قبل الميلاد.	......	- ....

٣- يوزع الباحث على كل مجموعة نسخة واحدة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية ويوجههم نحو ضرورة التعاون فى الحل حيث لا يتم تسجيل الإجابة إلا بعد اتفاق أفراد المجموعة عليها، ويحدد لهم زمناً لإنجاز المهمة.

٤- يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم لهم المساعدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف وتحديد المعيار والخطوات ومراقبة الذات أثناء العمل، وتقييم الإجابات بعد الانتهاء من إنجاز المهمة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التقيم	المراقبة	التخطيط
		الأهداف:
١-هل تمكنت من تحديد الحقائق؟	....	١- تحديد الحقائق.
٢-هل تمكنت من تحديد الآراء؟	....	٢- تحديد الآراء.
٣-هل ذكرت الأسباب؟	....	٣- ذكر الأسباب.
٤-هل مارست التخطيط؟	....	٤- ممارسة عملية التخطيط.
٥-هل مارست المراقبة؟	....	٥-ممارسة عملية المراقبة.
٦-هل مارست عملية التقييم؟	....	٦-ممارسة عملية التقييم.
٧-هل استخدمت جميع الخطوات؟	....	**الخطوات:**
٨-هل أضفت خطوات جديدة؟	....	١- وقت الحدوث.
٩- هل سجلت الإجابة؟	....	٢- نسبة اتفاق الناس عليها.
		٣- احتواؤها على معلومات رقمية ثابتة.
		٤- احتواؤها على أمثال.
		٥- التحقق من صحتها.

و- التقويم وإجراء القياس البعدى للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن التمييز بين الحقائق والآراء، وخطوات التمييز، وكيف يستفيد منها في مواقف التعلم المختلفة؟، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباتهم في أسئلة القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:..............................

القياس البعدي والتقويم Post Test
أ- ما الذي تعلمته عن: - الحقيقة: .... - الرأي: ....

ب - فيما يلي مجموعة من العبارات؛ بعضها يمثل حقائق، والبعض الآخر يمثل آراء. المطلوب منك أن تقرأها جيداً، ثم ضع حرف (ح) أمام العبارة التي تعبر عن الحقيقة، وضع حرف (ر) أمام العبارة التي تعبر عن الرأى:

١-الوقت من ذهب. (.......)

٢- من كان بيته من زجاج فلا يرمى الناس بالحجارة. (.......)

٣- أعتقد أن الأرانب أجمل الحيوانات. (.......)

٤- جميع الحشرات ضارة. (.......)

٥- الزاوية القائمة أصغر من الزاوية المنفرجة. (.......)

٦- السنة تحتوى على أربعة فصول. (.......)

٧- ترتفع درجة حرارة الجو فى فصل الصيف. (.......)

٨- الكيلو جرام يساوى ١٠٠٠ جرام. (.......)

٩- لقب أبو بكر بالصديق. (.......)

١٠ - انتصر أحمس على الهكسوس. (.......)

١١ - قامت ثورة عرابي عام ١٨٨١م. (.......)

١٢ - القاهرة عاصمة جمهورية مصر العربية. (.......)

١٣ - العام القادم سيكون حار. (.......)

١٤ - الحصان أسرع من الحمار. (.......)

١٥ - ستمطر السماء غداً. (.......)

١٦ - رقبة الزرافة أطول من رقبة الكلب. (.......)

١٧ - رقبة الزرافة أجمل من رقبة الطاووس. (.......)

ز - نشاط منزلي:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يختار أي موضوع قراءة يعجب التلميذ، ويقرأه جيداً، ثم يستخرج منه المعلومات التي تمثل حقائق، والمعلومات التي تمثل آراء، وأيضاً المعلومات التي تقع بين الرأي والحقيقة؛ أي التي لا يستطع أن يحدد؛ هل هي تعبر عن حقيقة أم تعبر عن رأى. ويقدمه كواجب منزلي.

الجلسة الخامسة عشرة: إدراك التحيز الذي يهدف إلى تدعيم الفكرة أو الرأي:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

• يصنف التحيز إلى نوعين:

أ- تحيز بالتعود Habitual bias: وهو نما بداخلنا ـ بصورة لا شعورية ـ نحو أشخاص معينين، أو أشياء محددة، أو أحداث أو أماكن معينة.

ب- تحيز مدعم أو مؤيد Confirmatory bias: وهو يحدث حينما تأخذ في الاعتبار ما يتفق مع رأيك فقط أو ما يؤكد رأيك فقط وتتجاهل ما دون ذلك؛ معتمداً على عدة مغالطات أو أخطاء شائعة منها ما يلي:

أولا: أخطاء تقوم على الهجوم Errors based on attack: وهي تتضمن الهجوم على شخص أو موقف مثل:

١- الجمود أو تسفيه الفكرة المخالفة Poisoning the well: ويتمثل في إقناع الفرد بموقفه أو بفكرته وتشبثه بها لدرجة تجعله ليس فقط يرفض كل الأفكار الأخرى، وإنما يرفض أيضا سماع ما يناقض فكرته؛ وهذا النوع من الخطأ لا يتحدد في نوع المعلومات، وإنما يتحدد في عدم استعداد الفرد لسماع أو قراءة ما يخالف رأيه.

٢- التلويح بالقوة Appealing to force: أي استخدام الفرد التهديد لغرض صحة دعواه، أو لفرض رأيه على الآخرين؛ ونوع الخطأ هنا هو التلويح بالقوة والتهديد وليس في نوع الفكرة.

٣- الاحتجاج على الشخص Arguing against the person: أي رفض أي رأى أو أي فكرة على أساس أنها صادرة من شخص سيء السمعة (بالحق أو بالباطل) حتى ولو كانت الفكرة جيدة؛ والخطأ هنا يتحدد في عدم احترام الشخص كاتب الفكرة وليس في كون الفكرة صحيحة أو خطأ.

ثانيا: أخطاء تقوم على حجج واهية أو أسانيد ضعيفة weak references: وهي تتضمن تقديم حجج ضعيفة لتدعيم الفكرة، والخطأ هنا لا يتحدد في نوع الفكرة وإنما يتحدد في ضعف الأدلة والبراهين التي تؤيد الفكرة مثل:

١- اللجوء إلى السلطة Appealing to authority: ويعنى أنك تصدر حكما على شيء ما بأنه صحيح أو خطأ لأن شخصاً ذا سلطة قال ذلك. وهذا خطأ لأن ذوى السلطة أو ذي القوة ليسوا بالضرورة أكثر صدقاً أو أكثر دقة من غيرهم المتخصصين في المجال.

٢- اللجوء لرأى الأغلبية Appealing to people: ويعنى أنك تؤيد رأيا معيناً لأن معظم الناس يؤيدونه، أو لأنه شائع.

٣- اللجوء للعاطفة Appealing to emotion: ويعنى إثارة العواطف لمساندة رأيك أو فكرتك.

٤- اللجوء للميول الذاتية: ويعنى أنك تؤيد فكرة لأنك تحبها أو تميل إليها.

- إن وعى الفرد بالتحيز يعتبر نشاطا مهماً في تنمية الوعي بالفهم القرائ.

كلمات مرادفة:

- تحيز: عدم الموضوعية. الانضمام أو الميل نحو فكرة أو رأى أو فريق دون غيره.
- تأييد: مساندة، تدعيم، تقوية.
- الجمود: التصلب، عدم المرونة في التفكير، النظر للأمور من زاوية واحدة فقط ورفض ما سواها، التشبث بالرأي حتى ولو كان خطأ.
- تسفيه: تشويه.
- حجج واهية: أدلة ضعيفة.
- تلويح بالقوة: إظهارها.
- اللجوء إلى السلطة: الاحتكام إليها.

☛ القواعد:

ماذا تفعل؟ أو بماذا تفسر مواقف التحيز التالية:

١ - إذا تمسك الفرد بفكرته ورفض الاستماع إلى أفكار أخرى تخالف فكرته؟

- هو يتسم بالجمود وتسفيه الأفكار الأخرى التي قد تكون صحيحة. وقد تكون فكرة هذا الفرد غير جيدة.

٢- إذا حاول الفرد فرض رأيه على الآخرين بالقوة؟

- هو شخص يلوح بالقوة ويستخدم التهديد للدفاع عن فكرته. وقد تكون فكرة هذا الشخص غير صحيحة.

٣- إذا رفض الفرد الفكرة لمجرد أنها صادرة عن شخص سيء السمعة؟

- هو يحتج على الآخرين. وقد تكون هذه الفكرة جيدة.

٤- كيف تعرف أن الدليل الذي يدافع به الشخص عن رأيه هو دليل ضعيف؟

- إذا ذكر الفرد أنه قاله أو سمعه من شخص ذي سلطة. أو إذا لجأ الفرد إلى رأى الأغلبية لتدعيم فكرته. أو إذا لجأ الفرد إلى إثارة العواطف لتدعيم فكرته.

(د) المعرفة اللازمة:

- معرفة بأنواع التحيز وأخطاء الكتابة الشائعة التي قدْ يتبعها المؤلف لتدعيم فكرته.

الجلسة الخامسة عشرة: إدراك التحيز الذي يهدف إلى تدعيم الفكرة أو الرأي:

(ب - صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: إدراك التحيز الذي يهدف إلى تدعيم الرأي.

العملية الميتامعرفية: التخطيط - المراقبة - التقييم.

الأهداف العامة Goals:

١- تدريب التلاميذ على إدراك التحيز والوعي به.

٢- تدريب التلاميذ على ممارسة بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective:

١- أن يعرف التلاميذ معاني الكلمات التالية: التحيز، التدعيم، الجمود، التلويح بالقوة، اللجوء إلى السلطة.

٢- أن يدرك التلاميذ بعض المواقف التي يستخدم فيها الفرد التحيز لمحاولة إقناع الآخرين برأيه.

٣- أن يدرك التلاميذ الهدف من تدريبهم على اكتشاف التحيز.

٤- أن يعرف التلاميذ أنواع التحيز التي تقوم على الهجوم.

٥- أن يعرف التلاميذ أنواع التحيز التي تقوم على الأدلة الضعيفة.

٦- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التخطيط قبل البدء في اكتشاف التحيز.

٧- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية المراقبة أثناء اكتشاف التحيز.

٨- أن يتدرب التلاميذ على ممارسة عملية التقييم بعد الانتهاء من مهام اكتشاف التحيز.

معايير المحتوى: بعض الفقرات التدريبية.

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BADS.

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP .

٢- ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP.

٣- فقرات للتدريب.

الجلسة الخامسة عشرة: إدراك التحيز الذي يهدف إلى تدعيم الفكرة أو الرأي:

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	٢٠ دقيقة	د- المراجعة	٣ دقائق
ب- الشرح	١٥ دقائق	راحة	ثلاث دقائق
راحة	ثلاث دقائق	هـ- ورشة عمل	١٥ دقيقة
جـ- التوضيح	٢٠ دقيقة	و- التقويم	٧ دقائق

أ- عرض عملية إدراك التحيُّز، وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يجمع الباحث من التلاميذ الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.

٣- يخبر التلاميذ بأن هدف الجلسة وهو التدريب على عملية معرفية جديدة تستخدم في تقييم المعلومات وهي «إدراك واكتشاف التحيز الذي قد يستخدمه المؤلف بهدف تدعيم رأيه وإقناع القارئ بفكرته».

٤- يوزع الباحث على التلاميذ الجزء الأول والثاني من ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP ويطلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة الجزء الأول منها وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:.................................

القياس القبلي للجلسة Pre Test	
أ-ماذا تعرف عن: - التحيز: .... - التدعيم: .... - الجمود:	ب- ما الذي تريد أن تعرفه عن: - التحيز: .... - التدعيم: .... - الجمود: ....

ج - فيما يلي مجموعة من العبارات؛ وأمام كل منها ثلاث إجابات، اقرأها جيداً، ثم ضع علامة (√) أمام الإجابة التي ترى أنها صحيحة:

أ- الشخص الذي يتمسك برأيه هو الذي:

١- يكون رأيه صحيحاً.	(.......)
٢- يكون رأيه غير صحيح.	(.......)
٣- يرفض سماع رأى الناس الآخرين.	(.......)

ب-الشخص الذي يلوح بالقوة هو الذي:

١- يلعب ألعاب قوى.	(.......)
٢- يكون قوى الجسم.	(.......)
٣- يستخدم التهديد لإقناع الناس برأيه.	(.......)

ج-الشخص الذي يحتج على رأى الآخرين هو الذي:

١- يعتدي على الناس.	(.......)
٢- لا يحترم رأى الآخرين.	(.......)
٣- لا يحترم الآخرين.	(.......)

د-الشخص الذي يعتمد على السلطة في الدفاع عن رأيه هو الذي:

١- يعتمد على رأى المعلم.	(.......)
٢- يعتمد على رأى جميع الناس.	(.......)
٣- يعتمد على الرأي الذي يعجبه.	(.......)

٥ - يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى لكل من: التحيز، التدعيم، الجمود.

٦ -يطلب الباحث من التلاميذ أن يذكروا أمثلة لمواقف التعلم التي يمكن فيها إدراك أخطاء التحيز واكتشافها.

٧- يخبر الباحث التلاميذ بأن الهدف من التدريب على إدراك التحيز هو أن يكون القارئ على وعى بالأساليب الخطأ التي قد يستخدمها المؤلف في محاولة منه لإقناع الآخرين بأفكاره وآرائه.

ب- شرح عملية إدراك التحيُز:

يشرح الباحث - من الدليل - أنواع التحيز، والقواعد المفيدة:

أ- أخطاء تقوم على الهجوم:	ب- أخطاء تقوم على الأسباب الضعيفة:
١- الجمود.	١- اللجوء إلى السلطة.
٢- التلويح بالقوة.	٢- اللجوء إلى رأى الأغلبية.
٣- الاحتجاج على الشخص.	٣- اللجوء للعاطفية.
٤- تحتوى على أمثال محددة.	٤- اللجوء للميول الذاتية.

٢- يشرح الباحث للتلاميذ تلك الأنواع مستعيناً ببعض الأمثلة.

جـ- توضيح عملية إدراك التحيُّز بمثال:

١- تظل أساليب التحيز معروضة على السبورة.

٢- يُعطي الباحث للتلاميذ فترة راحة؛ خلالها يعرض التدريب التالي:

اقرأ الحوار التالي جيداً، وحاول أن تكتشف الجمل التي تدل على التحيز، وضع خطاً تحتها، ثم اذكر نوعها، مستخدماً ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية.

«سأل المعلم التلاميذ السؤال التالي: ماذا تفعل إذا وجدت ورقة فئة العشرة جنيهات وأنت في طريقك إلى المدرسة»؟

قالت مريم: أتركها ولا آخذها؛ لأني سمعت ضابط الشرطة يقول ذلك[1].

شمس: أنا أتفق مع رأى مريم؛ لأن صاحبها قد يعود ويبحث عنها في المكان الذي فيه ضاعت منه.

وليد: أنا أعتقد أن نأخذها ونسلمها إلى مدير المدرسة.

شيماء: أنا أعترض على هذا الرأي.

المعلم: لماذا؟

شيماء: لأن رأى وليد لا يؤخذ به، فهو آخر من يتحدث في موضوع الأمانة فهو حرامي لأنه سرق قلم زميله الأسبوع الماضي[2].

عمر: أنا اتفق مع رأى وليد، فيجب أن نسلمها إلى مدير المدرسة أو نسلمها إلى مركز الشرطة؛ لأنها ليست ملكنا لنأخذها وننفقها.

أحمد: أنا أعترض، يجب أن نسلمها إلى مركز الشرطة وليس إلى مدير المدرسة.

المعلم: لماذا؟

---

(١) احتكام إلى رأى السلطة.

(٢) احتجاج على الشخص.

أحمد: لأن هذا هو الرأي الصحيح وأنا متمسك به جداً، وليس عندي استعداد أن أسمع أي كلام آخر يخالف هذا الرأي(١).

سمر: أنا أتفق مع رأى عمر ويجب أن نسلمها إلى مدير المدرسة لأنه يمكن أن تكون ضاعت من تلميذ في المدرسة.

ميّ: أنا أتفق مع رأى عمر وسمر.

المعلم: لماذا؟

ميّ: لأن كل التلاميذ يؤيدون هذا الرأي(٢).

أمنية: أنا لا أتفق مع رأى سمر، لأنه إذ رآها بعض التلاميذ في المدرسة سيقولون أنها ملكهم.

ميمي (وهو أقوى تلميذ في الفصل): الأفضل أن الذي وجدها يأخذها لنفسه وينفقها.

المعلم: لماذا؟

ميمي: لأن الجميع سيوافقون على هذا الرأي، ولن يجرؤ أحد أن يخالف رأييّ هذا(٣).

أميرة: أنا أتفق مع رأى ميمي؛ فيجب أن يأخذها لنفسه ولا يبحث عن صاحبها.

المعلم: لماذا؟

أميرة: لكي يتعلم الذي فُقدت منه كيف يحافظ على نقوده.

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذجاً لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويُذكر التلاميذ بكيفية استخدامها. ثم يشترك التلاميذ مع الباحث في وضع خطة الحل: تحديد الأهداف، والخطوات. ويُشرك الباحث التلاميذ معه في مراقبة الذات أثناء إنجاز المهمة حيث يضع علامة (√) أمام الخطوة التي تم تنفيذها. وأيضاً يشترك التلاميذ مع الباحث في تقييم المهمة، ويعطى الباحث لكل تلميذ دوره في القراءة، ويساعده في اكتشاف أساليب التحيز الموجودة في التدريب وذكر نوع كل خطأ، ويقوم الباحث بالتسجيل على السبورة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

(١) جمود وعدم مرونة التفكير.

(٢) لجوء إلى رأى الأغلبية.

(٣) تلويح بالقوة.

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
الأهداف:		
١- اكتشاف أساليب التحيز.	√	١- هل اكتشفت جميع الأخطاء؟
٢- ذكر نوعها.	√	٢- هل حددت نوعها؟
٣- ممارسة عملية التخطيط.	√	٣- هل مارست التخطيط؟
٤- ممارسة عملية المراقبة.	√	٤-هل مارست المراقبة؟
٥- ممارسة عملية التقييم.	√	٥-هل مارست عملية التقييم؟
الخطوات:	√	٦-هل استخدمت جميع الخطوات؟
أ- أخطاء تقوم على الهجوم:	√	٧-هل أضفت خطوات جديدة؟
١- التمسك بالرأي والجمود.	√	٨- هل سجلت الإجابة؟
٢- التلويح بالقوة.		
٣- الاحتجاج على الشخص.		
ب-أخطاء تقوم على أسباب ضعيفة:		
١- اللجوء إلى رأى السلطة.		
٢- اللجوء إلى رأى الأغلبية.		
٣- اللجوء إلى العواطف.		
٤- اللجوء إلى الميول الذاتية.		
جـ-وضع خط تحت العبارات الخطأ.		

د- مراجعة عملية إدراك التحـيُز:

يقود الباحث عملية مراجعة أساليب التحيز؛ التي تقوم على الهجوم، والتي تقوم على الأدلة الضعيفة. ويناقش التلاميذ في كل نوع من تلك الأساليب.

هـ- تطبيق عملية إدراك التحـيُز من خلال ورشة عمل:

١- يُعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة، خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد كل منها عن ثلاثة.

٢- تظل أساليب التحيز معروضة على السبورة، ويوجه الباحث التلاميذ إلى ضرورة الاستعانة بها. ثم يوزع على أفراد كل مجموعة نسخة من التدريب التالي وهو يتضمن قضية تحتمل آراء متعارضة ومتضادة:

اقرأ الفقرة التالية جيداً، وحاول أن تكتشف الجمل التي تدل على التحيز، وضع خطاً تحتها، ثم اذكر نوعها، مستخدماً ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية.

سأل المعلم السؤال التالي: هل البرتقالة ميتة أم حية؟

وقدم كل تلميذ رأيه وحاول الدفاع عنه على النحو التالي:
قالت علياء: أنا أعتقد أنها ميتة.
قال المعلم: لماذا تعتقدين أنها ميتة؟
قالت علياء: لأني سمعت مدير المدرسة يقول ذلك. لجوء إلى رأى السلطة.
قال فهمي: أنا أعترض بشدة؛ فالبرتقالة حية وليست ميتة.
قال المعلم: لماذا تعترض؟ دعنا نسمع آراء زملائك الآخرين.
فهمي: أنا متمسك برأيي، وليس عندي استعداد أن أسمع أي رأى آخر. «جمود»
المعلم: لماذا تتمسك برأيك بهذا الشكل؟
فهمي: لأنه لن يجرؤ أحد أن يخالف رأيي، ومن يخالفه سأضربه. تلويح بالقوة.
أميرة: أنا أتفق مع شكري على أن البرتقالة لا تزال حية، ولكنني أختلف معه في الأسلوب الذي يتكلم به، وأنا أستطيع أن أقدم الدليل على ما أقول.
المعلم: وما هو الدليل؟
أميرة: إن البرتقالة بداخلها بذور، والبذور مازالت حية. وإذا زرعناها فإنها تصبح شجرة جديدة حية، إذن البرتقالة تعتبر حية.
عمر: أنا أتفق مع أميرة، فقد زرعت مرة بذرة برتقال، وبدأت تنمو ولذلك فإن البرتقالة حية.
سامح: أنا أعترض على رأى هذا الشخص، فهو لا يعرف شيئا لكي يُقدم رأيا، فأنا أعرف أن البرتقالة ميتة وليست حية. احتجاج على الشخص.
المعلم: لماذا تعتقد أن البرتقالة ميتة وليست حية؟
سامح: لأنه إذا سألت كل الناس سيقولون إنها ميتة. لجوء إلى رأى الأغلبية.
منة: إن وجود بذور حية في البرتقالة لا يعنى أنها تظل حية، لأننا إذا تركناها فترة من الوقت فسوف تذبل وتصبح ميتة.
سمر: أنا أعتقد أنها تعتبر حية وأيضاً تعتبر ميتة؛ فهي ميتة لأنها انتزعت من الشجرة، وبالتالي ستذبل ببطء. ولكنها ستظل حية إذا أكلتها لأنها ستصبح جزءا منك وأنت كائن حي.
ميّ: إذن لكي يكون الشيء حيا، فإنه يجب أن يكون جزء لا ينفصل من شيء حي مثل البرتقالة على الشجرة.

٣- يوزع الباحث على كل مجموعة نسخة واحدة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية ويوجههم نحو ضرورة التعاون فى الحل حيث لا يتم تسجيل الإجابة إلا بعد اتفاق أفراد المجموعة عليها، ويحدد لهم زمناً لإنجاز المهمة.

٤- يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم لهم المساعدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف وتحديد المعيار والخطوات ومراقبة الذات أثناء العمل، وتقييم الإجابات بعد الانتهاء من إنجاز المهمة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
الأهداف:		
١- اكتشاف أساليب التحيز.	....	١- هل اكتشفت جميع الأخطاء؟
٢- ذكر نوعها.	....	٢- هل حددت نوعها؟
٣- ممارسة عملية التخطيط.	....	٣- هل مارست التخطيط؟
٤- ممارسة عملية المراقبة.	....	٤-هل مارست المراقبة؟
٥- ممارسة عملية التقييم.	....	٥-هل مارست عملية التقييم؟
الخطوات:	....	٦-هل استخدمت جميع الخطوات؟
أ- أخطاء تقوم على الهجوم:	....	٧-هل أضفت خطوات جديدة؟
١- التمسك بالرأي والجمود.	....	٨- هل سجلت الإجابة؟
٢- التلويح بالقوة.		
٣- الاحتجاج على الشخص.		
ب-أخطاء تقوم على أسباب ضعيفة:		
١- اللجوء إلى رأى السلطة.		
٢- اللجوء إلى رأى الأغلبية.		
٣- اللجوء إلى العواطف.		
٤- اللجوء إلى الميول الذاتية.		
جـ-وضع خط تحت العبارات الخطأ.		

و- التقويم وإجراء القياس البعدى للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن أساليب التحيز، وأنواعها، وكيف يكتشفها، وكيف يستفيد منها في مواقف التعلم المختلفة؟، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباتهم في أسئلة القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:..............................

القياس البعدي والتقويم Post Test	
أ-ما الذي تعلمته عن:- التحيز: .... - التدعيم: .... - الجمود:	
ب - فيما يلي مجموعة من العبارات؛ وأمام كل منها ثلاث إجابات، اقرأها جيداً، ثم ضع علامة (√) أمام الإجابة التي ترى أنها صحيحة:	
أ- الشخص الذي يتمسك برأيه هو الذي:	
١- يكون رأيه صحيحاً.	(.......)
٢- يكون رأيه غير صحيح.	(.......)
٣- يرفض سماع رأى الناس الآخرين.	(.......)
ب-الشخص الذي يلوح بالقوة هو الذي:	
١- يلعب ألعاب قوى.	(.......)
٢- يكون قوى الجسم.	(.......)
٣- يستخدم التهديد لإقناع الناس برأيه.	(.......)
جـ-الشخص الذي يحتج على رأى الآخرين هو الذي:	
١- يعتدي على الناس.	(.......)
٢- لا يحترم رأى الآخرين.	(.......)
٣- لا يحترم الآخرين.	(.......)
د-الشخص الذي يعتمد على السلطة في الدفاع عن رأيه هو الذي:	
١- يعتمد على رأى المعلم.	(.......)
٢- يعتمد على رأى جميع الناس.	(.......)
٣- يعتمد على الرأي الذي يعجبه.	(.......)

ز - نشاط منزلي:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يبحث عن موضوع قراءة، ويقرأه جيداً، ثم يستخرج منه أساليب التحيز، ويضع خطاً تحتها، ثم يذكر نوعها. ويقدمه كواجبٍ منزليٍ.

الجلسة السادسة عشرة: تحليل الرؤى والأفكار Analyzing perspectives:

(أ- دليل الباحث)

تعريفات:

- يقصد بتحليل الرؤى والأفكار قدرة الشخص على النظر للأمور أو القضايا من أكثر من رؤية قبل الشروع في التصرف؛ ويتطلب ذلك قدرة الطفل على إبداء الرأي، ثم تحديد المنطق (الأسباب) وراء هذا الرأي، وتحديد الرأي المعاكس أو المعارض وتقديم الأسباب وراء هذا الرأي.
- توجد بعض العوامل التي تؤثر في الرؤية أو المنظور مثل القيم، والاستجابة الانفعالية. فرؤية الإنسان لموضوعٍ ما ترتبط عادة بالقيم التي يؤمن بها، والاستجابة الانفعالية لهذه الرؤية ما هي إلا ترجمة لخبرات الفرد من خلال قيمة.
- يتم تحليل الرؤية من خلال الخطوات التالية:

١- وعى الفرد باستجابته الانفعالية.

٢- تحديد المفهوم الذي استثار تلك الاستجابة.

٣- أبداء الرأي باستخدام صياغة قوية تبدأ بعبارة «أنا أعتقد..».

٤- تقديم المنطق (الأسباب) وراء هذا الرأي.

٥- تحديد الرأي المعاكس أو المعارض.

٦- تقديم الأسباب وراء هذا الرأي المعاكس.

- الهدف من تحليل الرؤى هو تحديد الأسباب وراء رأيك ومقارنته بالأسباب وراء الرأي المخالف وذلك بأسلوب موضوعي بعيداً عن التحيز وبعيداً عن استخدام الأخطاء المنطقية.
- كما يساعد التلاميذ في توسيع تفكيرهم عن العالم من حولهم ويساعد في تنمية المرونة والتفتح العقلي عند التواصل مع الآخرين.

كلمات مرادفة:

- رؤى: رؤية الموضوعات أو القضايا من عدة جوانب.

- أسلوب للحكم على موضوع ما أو قضية ما من أكثر من رؤية.
- معارض، مقابل، معاكس، مضاد.

القواعد:

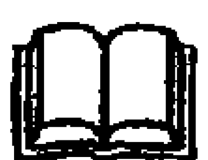
(أ) متى نستخدم تحليل الرؤى؟
- حينما تجيب على الأسئلة التي تتطلب إبداء الرأي.
- حينما تجيب على الأسئلة التي تبحث عن الأسباب أو تبدأ بكلمة لماذا؟
- حينما تتناقش مع شخص آخر، وتتوقف عن الاستمرار في المناقشة لتحدد بدقة موقفك من الموضوع الذي يدار حوله النقاش، والأسباب وراء هذا الموقف ⇦ فأنت أيضا تقوم بعملية تحليل الرؤى.

(ب) كيف تقوم بتحليل الرؤى؟
- لكي تقوم بتحليل الرؤى عليك أن تخطط لذلك وتسأل نفسك التساؤلات التالية:

١- ما هو رأيي نحو هذا الموضوع؟
٢- ما هي الأسباب التي دفعتني إلى إبداء هذا الرأي؟
٣- ما هي البدائل الأخرى لهذا الرأي؟
٤- لماذا يرى الآخرون آراء غير التي أراها؟

- ويمكن ترجمة تلك التساؤلات في الخطوات التالية:

١- كن على وعى بالاستجابة الانفعالية لك.
٢- حدد المفهوم الذي استثار تلك الاستجابة.
٣- أبد رأيك واستخدم صياغة قوية تبدأ بعبارة «أنا أعتقد.....».
٤- تريث وحاول أن تحلل رؤيتك أولاً من خلال تقديم الأسباب وراء رأيك هذا.
٥- حاول تحديد الرأي المعاكس أو المقابل أو المعارض لرأيك.
٦- تخيل أنك تتبنى هذا الرأي المعارض وحاول أن تصف لنفسك المنطق أو الأسباب وراء هذا الرأي المعارض.
٧- استخدم مصفوفة تحليل الرؤى في تسجيل إجاباتك.



(مصفوفة تحليل الرؤى)

القضية
- الرأي: ....
- الأسباب: ....
- الرأي المعارض: ....
- الأسباب: ....

(جـ) ماذا تفعل؟

١ - إذا شعرت بالغضب نحو رأى ما؟

- تريث وأعترف لنفسك بهذا الانفعال الذي تشعر به، وحدد المفهوم الذي استثار غضبك وكن على وعى بالأسباب وراءه.

٢- حينما تقدم رأيك؟

- كن حاسماً واستخدام صياغة قوية تبدأ بعبارة «أنا أعتقد....» ثم قدم الأسباب وراء رأيك هذا.

٣- حينما تتبنى وجهة النظر العكسية؟

- حدد الرأي المعارض لرأيك، ثم حاول أن تصف لنفسك الأسباب وراء هذا الرأي المعارض.

(د) المعرفة اللازمة:

- معرفة بتحليل وجهة النظر الشخصية.
- معرفة بتحليل وجهة النظر المعارضة.

الجلسة السادسة عشرة: تحليل الرؤى والأفكار Analyzing perspectives:

(ب - صفحة الوجه Face page)

العملية المعرفية: تحليل الرؤى والأفكار.

العملية الميتامعرفية: التخطيط ـ المراقبة ـ التقييم.

الأهداف العامة Goals:

١- تدريب التلاميذ على تحليل الرؤى المحتملة للقضية.

٢- تدريب التلاميذ على ممارسة بعض العمليات الميتامعرفية.

الأهداف الإجرائية Objective:

١- أن يعرف التلاميذ معاني الكلمات التالية: القضية، الرؤى، الرأي، الرأي المعارض، تحليل الرؤى.

٢- أن يدرك التلاميذ بعض المواقف التي يستخدم فيها تحليل الرؤى.

٣- أن يدرك التلاميذ الهدف من تدريبهم على تحليل الرؤى.

٤- أن يتدرب التلاميذ على كيفية إبداء الرأي وتقديم الأسباب التي تؤيده.

٥- أن يكون التلميذ على وعى باستجابته الانفعالية نحو هذا الرأي ولا يتحيز نحوه.

٦- أن يتدرب التلاميذ على تبنى الرأي المعارض ومحاولة تقديم الأسباب وراءه.

٧- أن يتدرب التلاميذ على استخدام مصفوفة تحليل المنظور في تسجيل الرؤى.

٨- أن يتدرب التلاميذ على عملية التخطيط قبل البدء في تحليل الرؤى.

٩- أن يتدرب التلاميذ على عملية المراقبة أثناء تحليل الرؤى.

١٠- أن يتدرب التلاميذ على عملية التقييم بعد الانتهاء من مهام تحليل الرؤى.

معايير المحتوى: بعض القضايا التي تبدو مألوفة بالنسبة للطفل.

الاستراتيجيات:

١- استراتيجية ممارسة العمليات الميتامعرفية BADS.

٢- استراتيجية بناء المعنى المعرفي KWLS.

المواد Materials : تجهيز عدة نسخ من المواد التالية:

١- ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP .

٢- ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP.

٣- فقرات للتدريب.

الجلسة السادسة عشرة: تحليل الرؤى والأفكار Analyzing perspectives:

(جـ - إجراءات الجلسة)

الخطوات	الزمن	الخطوات	الزمن
أ- العرض	٢٠ دقيقة	د- المراجعة	٣ دقائق
ب- الشرح	١٥ دقائق	راحة	ثلاث دقائق
راحة	ثلاث دقائق	هـ- ورشة عمل	١٥ دقيقة
جـ- التوضيح	٢٠ دقيقة	و- التقويم	٨ دقائق

أ- عرض عملية تحليل الرؤى والأفكار، وإجراء القياس القبلي للجلسة:

١- يكتب الباحث على السبورة عنوان الجلسة.

٢- يجمع الباحث من التلاميذ الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة.

٣- يخبر التلاميذ بأن هدف الجلسة وهو التدريب على عملية معرفية جديدة تستخدم في معالجة المعلومات، وهي «تحليل الرؤى والأفكار التي قد توجد في بعض موضوعات القراءة».

٤- يوزع الباحث على التلاميذ الجزء الأول والثاني من ورقة عمل بناء المعنى المعرفي KWLP ويطلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة الجزء الأول منها وأن يجيبوا عن أسئلة القياس القبلي للجلسة؛ ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:.................................

القياس القبلي للجلسة Pre Test	
أ-ماذا تعرف عن: تحليل الرؤى والأفكار:	ب- ما الذي تريد أن تعرفه عن: تحليل الرؤى والأفكار:...............

جـ – فيما يلي قضية تتضمن رأيين متعارضين، حلل هذين الرأيين وقدم الأسباب وراء كل رأى: بعد منتصف الليل، جاء رجل غريب أنت لا تعرفه ودق جرس بابك ماذا تفعل؟	
القضية	رجل غريب يدق جرس بابك ليلاً.
- الرأي: - الأسباب:	تفتح له الباب. ....
- الرأي المعارض: - الأسباب:	لا تفتح له الباب. ....

٥ – يطلب الباحث من التلاميذ أن يعطوا كلمات مرادفة في المعنى لكل من: القضية، الرؤى، الرأي، المعارض، الرأي المعارض، تحليل الرؤى.

٦ –يطلب الباحث من التلاميذ أن يذكروا أمثلة لمواقف التعلم التي يمكن فيها استخدام تحليل الرؤى؛ مثلما يحاول الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إبداء الرأي، ففي نهاية الأسئلة الموجودة بعد موضوع قراءة قد تجد سؤالاً مثل: ما رأيك في هذا الموضوع؟ أو حينما تجيب عن سؤال تكون إجابته غير موجودة في النص وتحتاج إلى أن تجيب عنه من المعلومات الموجودة في مخك. أو حينما تريد الإجابة عن سؤال يبدأ بكلمة لماذا؟ أو حينما تريد أن تعطى رأيك بدون تحيز.

٧- يخبر الباحث التلاميذ بأن الهدف من التدريب على تحليل الرؤى هو أن يكون القارئ على وعى بالأساليب الخطأ التي قد يستخدمها المؤلف في محاولة منه لإقناع الآخرين بأفكاره وآرائه، وعدم التحيز لرأى معين.

ب- شرح عملية تحليل الرؤى والأفكار:

يشرح الباحث – من الدليل – عملية تحليل الرؤى، والقواعد المفيدة، ويمكن الاستعانة بالمثال التالي: أثناء الحصة، نشأت مشادة بين تلميذين أحدهم قصير القامة وضعيف البنية ويدعى «رضا» والثاني قوى الجسم ويدعى «حاتم» ويجلس في المقعد أمام رضا، قال رضا: إن حاتم ضربني، وأنكر حاتم ذلك.

القضية	المشاحنة بين حاتم ورضا
- الرأي: - الأسباب:	- أنا أعتقد أن حاتماً ضرب رضا. - لأن حاتماً أقوى من رضا ويقدر يضربه فعلاً....
- الرأي المعارض: - الأسباب	- أنا أعتقد أن حاتماً لم يضرب رضا. - لأن المعلم موجود في الفصل، ولا يمكن أن يضرب حاتم رضا أمام المعلم. بالإضافة إلى أن رضا هو الذي يجلس خلف حاتم.......

خطوات التوجيه الذاتي:

أ- أسئلة التوجيه الذاتي أسأل نفسك التساؤلات الآتية:	ب- خطوات تحليل الرؤى الإجابة على هذه التساؤلات
١- ما هو رأي في هذه القضية؟	١- قدم رأيك وابدأه بعبارة «أنا أعتقد..»
٢- ما هي الأسباب التي دفعتني إلى تقديم هذا الرأي؟	٢- قدم الأسباب التي وراء رأيك هذا.
٣- هل أنا متعصب لهذا الرأي؟	٣- كن على وعى بهذا الرأي ولا تتعصب أو تتحيز له.
٤- لماذا يرى الناس آراء غير التي أراها؟	٤- حاول أن تحدد الرأي المعارض لرأيك.
٥- ما هي الأسباب وراء هذا الرأي المعارض؟	٥- تخيل أنك تتبنى هذا الرأي المعارض وحاول أن تصف لنفسك الأسباب التي وراء هذا الرأي.
٦- كيف أسجل إجاباتي؟	٦- استخدام جدول تحليل الرؤى.

جـ- توضيح عملية تحليل الرؤى والأفكار بمثال:

١- تظل خطوات تحليل الرؤى معروضة على السبورة.

٢- يُعطي الباحث للتلاميذ فترة راحة؛ خلالها يعرض التدريب التالي:

فيما يلي قضيتان كل منها يتضمن رأيين متعارضين، حلل هذين الرأيين وقدم الأسباب وراء كل رأي:

- وجدت خمسة جنيهات أمام بوابة المدرسة.
- منع التدخين في وسائل المواصلات.

٣- ثم يعرض الباحث على السبورة نموذج لورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية PMAP، ويُذكر التلاميذ بكيفية استخدامها. ثم يشترك التلاميذ مع الباحث في

وضع خطة الحل: تحديد الأهداف، والخطوات. ويُشرك الباحث التلاميذ معه في مراقبة الذات أثناء إنجاز المهمة حيث يضع علامة (√) أمام الخطوة التي تم تنفيذها. وأيضاً يشترك التلاميذ مع الباحث في تقييم المهمة، ويقوم الباحث بالتسجيل على السبورة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقييم
الأهداف:		
١- تحليل الرؤى المؤيدة.	√	١- هل قدمت رأيك؟
٢-تحليل الرؤى المعارضة.	√	٢- هل قدمت الأسباب؟
٣- ممارسة عملية التخطيط.	√	٣-هل أنت متحيز لرأيك؟
٤- ممارسة عملية المراقبة.	√	٤- هل قدمت الرأي المعارض؟
٥- ممارسة عملية التقييم.	√	٥- هل فكرت في الأسباب؟
الخطوات:	√	٦- هل مارست التخطيط؟
١- قدم رأيك.	√	٧-هل مارست المراقبة؟
٢- قدم الأسباب.	√	٨-هل مارست عملية التقييم؟
٣- كن على وعى بالتحيز.	√	٩-هل استخدمت جميع الخطوات؟
٤- قدم الرأي المعارض.	√	١٠-هل أضفت خطوات جديدة؟
٥- قدم الأسباب وراءه.	√	١١- هل سجلت الإجابة؟
٦-سجل إجابتك.		

القضية الأولى	"وجدت خمسة جنيهات أمام بوابة المدرسة".
الرأي:	**أنا أعتقد أن أسلمها لإمام المسجد.**
الأسباب:	لأنها ليست ملكي وحرام لو أخذتها لنفسي. ولو تركتها مكانها على الأرض ممكن يلاقيها حرامي ويأخذها لنفسه.....
رأي آخر:	**أنا أعتقد أن أخذها وأسلمها لمدير المدرسة.**
الأسباب	لأنها ممكن تكون وقعت من تلميذ في المدرسة كان رايح يدفع فلوس التقوية، أو كان رايح يدفع اشتراك في رحلة....
الوعي بالتحيز	**هل أنت متحيز لهذا الرأي؟ الاستجابة: لا لست متحيزاً.**
رأي معارض	**أنا أعتقد أن أتركها في مكانها ولا أخذها.**
الأسباب:	لأن صاحبها يمكن يرجع ويبحث عنها في الطريق الذي فيه وقعت منه...



القضية الثانية:	«منع التدخين في وسائل المواصلات».
الرأي:	أنا أعتقد أنه يجب إباحة التدخين في وسائل المواصلات
الأسباب:	لأن كل إنسان حر في أفعاله، ثم إنني أدخن من مالي الخاص وليس من حق أي إنسان أن يمنعني من التدخين في أي مكان.
الوعي بالتحيز:	هل أنت متحيز لهذا الرأي؟ نعم أنا متحيز لأنني أحب التدخين ومقدرش أستغنى عن شرب السجائر.
رأي معارض:	أنا أعتقد أنه يجب معاقبة المدخنين في وسائل المواصلات.
الأسباب:	لأن التدخين ضار بالصحة وخصوصاً في وسائل المواصلات حيث يوجد آخرون الذين قد يكون من بينهم طفل رضيع أو شيخ كبير ، أو رجل مريض.
النتيجة:	أن صاحب الرأي الأول يكتشف أن هناك قيمة تدعم الرأي المعارض له، وهذه القيمة هي احترام حقوق الآخرين؛ فالحرية ليست مطلقة، ولكنها مقيدة بعدم إيذاء الآخرين.

د- مراجعة عملية تحليل الرؤى والأفكار:

يقود الباحث عملية مراجعة أسئلة التوجيه الذاتي وخطوات تحليل الرؤى مع توضيح سبب استخدام كل خطوة. ومناقشة التلاميذ.

هـ- تطبيق عملية تحليل الرؤى والأفكار من خلال ورشة عمل:

١- يُعطى الباحث للتلاميذ فترة راحة، خلالها يطلب منهم أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعات صغيرة، لا يزيد عدد كل منها عن ثلاثة.

٢- تظل خطوات تحليل الرؤى معروضة على السبورة، ويوجه الباحث التلاميذ إلى ضرورة الاستعانة بها. ثم يوزع على أفراد كل مجموعة نسخة من التدريب التالي:

فكر في القضية التالية، ثم استخدم كل من: تحليل الرؤى، وورقة عمل العمليات الميتامعرفية، وجدول تحليل الرؤى فى الإجابة:

القضية: «ثمرة البرتقال حية أم ميتة».

٣- يوزع الباحث على كل مجموعة نسخة واحدة من ورقة عمل ممارسة العمليات الميتامعرفية ويوجههم نحو ضرورة التعاون فى الحل حيث لا يتم تسجيل الإجابة إلا بعد اتفاق أفراد المجموعة عليها، ويحدد لهم زمناً لإنجاز المهمة.

٤- يتجول الباحث بين المجموعات ويقدم لهم المساعدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف وتحديد المعيار والخطوات ومراقبة الذات أثناء العمل، وتقييم الإجابات بعد الانتهاء من إنجاز المهمة. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل PMAP

التخطيط	المراقبة	التقيم
الأهداف:		
١- تحليل الرؤى المؤيدة.	....	١- هل قدمت رأيك؟
٢-تحليل الرؤى المعارضة.	....	٢- هل قدمت الأسباب؟
٣- ممارسة عملية التخطيط.	....	٣-هل أنت متحيز لرأيك؟
٤- ممارسة عملية المراقبة.	....	٤- هل قدمت الرأي المعارض؟
٥- ممارسة عملية التقييم.	....	٥- هل فكرت في الأسباب؟
الخطوات:	....	٦- هل مارست التخطيط؟
١- قدم رأيك.	....	٧-هل مارست المراقبة؟
٢- قدم الأسباب.	....	٨-هل مارست عملية التقييم؟
٣- كن على وعى بالتحيز.	....	٩-هل استخدمت جميع الخطوات؟
٤- قدم الرأي المعارض.	....	١٠-هل أضفت خطوات جديدة؟
٥- قدم الأسباب وراءه.	....	١١- هل سجلت الإجابة؟
٦-سجل إجابتك.		

القضية	«ثمرة البرتقال حية أم ميتة».
الرأي:	....
الأسباب:	....
الوعى بالتحيز:	....
الرأي المعارض:	....
الأسباب:	....
النتيجة:	....

و- التقويم وإجراء القياس البعدى للجلسة:

يطلب الباحث من كل تلميذ أن يحدد ما الذي تعلمه عن عملية تحليل الرؤى، وكيف يكتشفها، وكيف يستفيد منها في مواقف التعلم المختلفة؟، وأن يجيب عن أسئلة القياس البعدى. ثم يقارن إجاباته في أسئلة القياس القبلي بإجاباتهم في أسئلة القياس البعدى. ويمكن الاسترشاد بالنموذج التالي:

ورقة عمل KWLP

اسم التلميذ:..................................

<table>
<tr><td colspan="2">القياس البعدي والتقويم Post Test</td></tr>
<tr><td colspan="2">أ-ما الذي تعلمته عن:
تحليل الرؤى والأفكار: ....</td></tr>
<tr><td colspan="2">ب - فيما يلي قضية تتضمن رأيين متعارضين، حلل هذين الرأيين وقدم الأسباب وراء كل رأى: بعد منتصف الليل، جاء رجل غريب أنت لا تعرفه ودق جرس بابك ماذا تفعل؟</td></tr>
<tr><td>القضية</td><td>رجل غريب يدق جرس بابك ليلاً.</td></tr>
<tr><td>- الرأي:
- الأسباب:</td><td>تفتح له الباب.
....
....</td></tr>
<tr><td>- الرأي المعارض:
- الأسباب:</td><td>لا تفتح له الباب.
....
....</td></tr>
</table>

مراجع الكتاب

أولا: المراجع العربية:

١- إبراهيم أنيس وآخرون (١٩٧٣م): المعجم الوسيط. طـ٢ ، جـ٢ ، القاهرة: دار المعارف.

٢- أحمد أحمد عواد (١٩٨٨م): مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، مكتبة كلية التربية ببنها: جامعة الزقازيق.

٣- .... (١٩٩٣م): دلالة مشكلة صعوبات التعلم ونظم التعليم العربية والحاجة إلى الحلول: دراسة نظرية. مجلة معوقات الطفولة، (مج٢، ع١).

٤- .... (٢٠٠٠م): قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم. الإسكندرية: المكتب العلمي.

٥- أحمد زكي بدوى (١٩٨٠م): معجم المصطلحات التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

٦- أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٦م): برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، مكتبة كلية التربية بكفر الشيخ.

٧- أحمد عبد الله عباس (١٩٨٨م): مشكلة التعريف والمنهج والمفاهيم في ميدان العجز عن التعلم. المجلة التربوية: جامعة الكويت، (مج٥، ع١٨).

٨- .... (١٩٩٢م): دراسة مقارنة لأداء مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً وذوى الذكاء فوق المتوسط ، والمتأخرين دراسيا ، وبطيء التعلم في التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال. جامعة قطر: مجلة مركز البحوث التربوية، السنة الأولى، (ع٢).

٩- أحمد محمد شبيب حسن (٢٠٠١م): الاتجاهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم. جامعة الأزهر: اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس.

١٠- أحمد مهدى مصطفى (٢٠٠١م): العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم. جامعة الأزهر: اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس.

١١- أحمد مهدى مصطفى وإسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٣م): مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي لتلاميذ المدرسة الابتدائية – لتشخيص صعوبات التعلم النوعية.القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٢- آرثر كوستا (١٩٩٨م): استخدام الميتامعرفة كعملية وسيطة. في: صفاء يوسف الأعسر، (تعريب)، تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء للطباعة.

١٣- أسعد زروق (١٩٧٩م): "موسوعة علم النفس". بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

١٤- إسماعيل إسماعيل الصاوي(٢٠٠٣م):أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات الفهم القرائي. رسالة دكتوراه، مكتبة كلية التربية:جامعة الأزهر.

١٥- .... (٢٠٠٥م): التنظيم الذاتي الأكاديمي لدى الأطفال في ضوء نظرية تقرير المصير. مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، (ع٥).

١٦- .... (٢٠٠٦م): أثر التدريب على برنامج للتعلم ذاتيِّ التنظيم في مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ الذكور بالمدرسة الابتدائية. المؤتمر العلمي الأول لكليتي: التربية والدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف - جامعة الأزهر.

١٧- .... (٢٠٠٧م): نَمُوذَج إجرائي مقترح للميتافهم قرائي. المؤتمر السنوي ٢٣ لعلم النفس في مصر، ١٥ العربي. المجلة المصرية للدراسات النفسية.(٥-٧ فبراير).

١٨- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م): " دراسة تحليلية ناقدة من منظور تاريخي لمفاهيم صعوبات التعلم الأجنبية وصولا لمفهوم متكامل. جامعة الأزهر: مجلة كلية التربية، (ع١٠٧).

١٩- ....أ (٢٠٠٣م): صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٠- ....ب (٢٠٠٣م): صعوبات التعلم والإدراك البصري: تشخيص وعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢١- .... (٢٠٠٥م): صعوبات فهم اللغة: ماهيتها واستراتيجياتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٢- السيد محمود صقر (١٩٩٢م): "بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية". رسالة ماجستير، مكتبة كلية التربية بطنطا.

٢٣- .... (٢٠٠٠م): أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، مكتبة كلية التربية بكفر الشيخ.

٢٤- آمال عبد السميع باظه (٢٠٠٤م): تشخيص ورعاية غير العاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٥- أمان محمود، وماجدة محمود، وأحمد الشافعي (١٩٩٧م): الاضطراب النفسي والصعوبات المعرفية لدى الأطفال بطيء التعلم. المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس.

٢٦- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢م): علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٧- .... (١٩٩٧م): دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت. بحث منشور في: أنور الشرقاوي (١٩٩٧م): سيكولوجية التعليم: أبحاث ودراسات. (جزء٢)، ط٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨- .... (٢٠٠٢م): صعوبات التعلم: المشكلة- الأعراض- الخصائص. مجلة علم النفس، (ع٦٣). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٩- باترسون، س. (١٩٩٠م):نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. (ترجمة)حامد الفقي. الكويت: دار القلم.

٣٠- بتروفسكى، أ.ف. وياروشفسكى، م.ج (١٩٩٦م): معجم علم النفس المعاصر. (ترجمة): حمدي عبد الجواد وآخرون. القاهرة: دار العالم الجديد.

٣١- بوفلاى جونز (١٩٩٧م): القراءة والتفكير. في: جابر عبد الحميد (تعريب): قراءات في تعليم التفكير والمنهج. القاهرة: دار النهضة العربية.

٣٢- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٤م): علم النفس التربوي. ط٣، القاهرة: دار النهضة العربية.

٣٣- .... (١٩٩٧م): قراءات في تعليم التفكير والمنهج. القاهرة: دار النهضة العربية.

٣٤- .... (١٩٩٨م): التدريس والتعليم - جزء ١: الأسس النظرية. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (٦)، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٥- .... (١٩٩٩م): التدريس والتعليم - جزء٢: الاستراتيجيات والفاعلية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. - (١٠)، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٦- .... (٢٠٠١م): خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٧- جاكسون، ويترفيلد (١٩٩٩م): مفهوم التميز المصمم لإثراء البحث. في: أنيس الحروب (تعريب): نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين. الأردن - عمان: دار الشروق.

٣٨- جاى بوند، وميلز تنكر، وباربارا واسون (١٩٨٣م): صعوبات القراءة تشخيصها وعلاجها. (تعريب) محمد منير مرسى، وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب.

٣٩- جاى تايى، وفرانك ليمان (١٩٩٨م): استخدام إشارات للتفكير داخل الفصل: أهمية استخدام أدوات للتعلم ذات أساس نظري. في: صفاء يوسف الأعسر (تعريب): تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء.

٤٠- جون باريل (١٩٩٨م): التعليم التأملي من أجل التفكير. في: صفاء يوسف الأعسر (تعريب): تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء.

٤١- جيون فونتين، وإثر فويسكو (١٩٩٨م): استراتيجيات لتدعيم عمليات الميتا معرفية. في: صفاء يوسف الأعسر، (تعريب): تعليم من أجل التفكير. القاهرة: دار قباء.

٤٢- حمدي علي الفرماوي، وليد رضوان حسن (٢٠٠٤م): الميتامعرفية بين النظرية والبحث. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٣- خيري المغازي بدير (١٩٩٨م): اختبار الفهم القرائي للأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٤- .... (١٩٩٨م): صعوبات التعلم والفهم القرائي: التشخيص والعلاج. المنصورة: دار الوفاء.

٤٥- راسل ن. كاسل (١٩٩٨م): قائمة تقدير التوافق للأطفال. (تعريب وتقنين) عبد الوهاب محمد كامل، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤٦- روبرت ج. ستيرنبرج (١٩٩٩م): النظرية الثلاثية في التميز الذكائى. في: أنيس الحروب (ترجمة)، نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين. الأردن - عمان: دار الشروق.

٤٧- .... (١٩٩٩م): سبعة دروس لتعليم التفكير. في: صفاء يوسف الأعسر (تعريب): تنمية التفكير حق لكل طفل. مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

٤٨- روبرت سايلوستر (١٩٩٧م): كيف ينتظم المخ عبر ثلاثة تنظيمات لمعالجة عمليات التعقيد والسياق والاستمرارية. في: علاء الدين كفافي (تعريب)، منهاج مدرسي للتفكير - مقالات في تعليم التفكير. القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٩- روبرت مارزانو، وبيكرنج، وأريدوندو، وبلاكبورن، وبرانت، وموفت (١٩٩٨م): أبعاد التعلم: دليل المعلم. (تعريب): جابر عبد الحميد، صفاء الأعسر، ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

٥٠- .... (١٩٩٩م): أبعاد التعلم: بناء مختلف للفصل المدرسي. (تعريب): جابر عبد الحميد، صفاء الأعسر، ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

٥١- .... ودبرا بيكرنج، وجاى ماك تي (٢٠٠٠م): أبعاد التعلم: تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم. (تعريب): صفاء الأعسر، جابر عبد الحميد، ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

٥٢- ....ودبرا بيكرنج (١٩٩٧م): أبعاد التعلم: إطار متكامل للتعليم. في: فيصل يونس (تعريب): قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. القاهرة: دار النهضة العربية.

٥٣- .... ورولاند براندت، وكارولين هيوز، وبوفلاى جونز، باربارا بريسسن، وميتورات رانكن، وتشارلز سوهور (١٩٩٧م): أبعاد التفكير: إطار للمناهج والتعليم. في: فيصل يونس (تعريب)، قراءات مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والإبداعي. القاهرة: دار النهضة العربية.

٥٤- رونالد بيران (ب.ت): القراءة الوظيفية. (ترجمة) محمد قدري لطفي، القاهرة: مكتبة مصر.

٥٥- زايد عجير الحارثي (١٩٩١م): مراقبة الذات. مجلة علم النفس، (ع١٧). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥٦- زيدان أحمد السرطاوى، وكمال سالم سيسالم (١٩٨٧م): المعاقون أكاديميا وسلوكيا: خصائصهم وأساليب تربيتهم. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٥٧- سامي أحمد عبد الله (١٩٨٣م): رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه. جامعة قطر: حولية كلية التربية، (س٣، ج ٢).

٥٨- سعدية على بهادر (١٩٩٤م): المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة. القاهرة: دار الصدر.

٥٩- سيد أحمد عثمان (١٩٧٩م): «صعوبات التعلم». القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٠- عبد الفتاح عيسى إدريس، إسماعيل إسماعيل الصاوي (٢٠٠٤م): أثر التدريب على برنامج ميتامعرفي في الاندفاعية المعرفية كمتغير مصاحب لصعوبة التعلم النوعية في الفهم القرائي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة التربية، (ع١٢٦). جامعة الأزهر: كلية التربية.

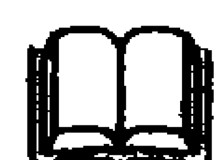
٦١- عبد الهادي السيد عبده، فاروق عثمان (١٩٩٥م): «سيكولوجية القراءة». القاهرة: دار المعارف.

٦٢- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣م): النموذج الكلى لوظائف المخ، المجلة المصرية للدراسات النفسية. (ع٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٣- .... (١٩٩٧م): علم النفس الفسيولوجي - مقدمة في الأسس السيكوفسيولوجية والنيورولوجية للسلوك الإنساني. ط٣، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٦٤- فادية زكى علوان (١٩٨٩م): العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات. مجلة علم النفس، (ع١١). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٦٥- .... (١٩٩٥م): اتجاهات حديثة في تعريف وقياس الذكاء. مجلة علم النفس، (ع٣٤). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٦٦- فاروق الروسان (١٩٩٦م): أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. الأردن ـ عمان: دار الفكر.

٦٧- فاروق السيد عثمان (١٩٩٢م): قائمة سمات الشخصية الناقدة. مجلة علم النفس، (ع٢٢). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٦٨- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١م): علم النفس التربوي. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

٦٩- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٨م): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الجزء الثاني، ط٢، الكويت: دار القلم للطباعة.

٧٠- .... ، وحليم السعيد بشاي (١٩٨٨م): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجية التربية الخاصة. الجزء الأول، ط٢، الكويت: دار القلم للطباعة.

٧١- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩م): تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين-الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٧٢- فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٨): دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة أم القرى، (ع٢).

٧٣- .... (١٩٩٥م): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. سلسلة علم النفس التربوي. المجلد الأول، المنصورة: دار الوفاء.

٧٤- .... (١٩٩٨م): «صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

٧٥- فؤاد البهي السيد (١٩٧٨م): «الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى». القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٦- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩م): «علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى». ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٧- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (٢٠٠٠م): علم النفس التربوي. ط٦، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٧٨- فيصل محمد خير الزراد (١٩٩١م): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة. دراسة مسحية، تربوية، نفسية، مجلة رسالة الخليج العربي، (ع٣٨). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٧٩- كمال دسوقي (١٩٨٨م): "ذخيرة علوم النفس». المجلد الأول، هيلوبوليس: الدار الدولية للنشر.

٨٠- .... (١٩٩٠م): «ذخيرة علوم النفس». المجلد الثاني، قليوب: مطابع الأهرام التجارية.

٨١- كيرك، وكالفانت (١٩٨٨م): صعوبات التعليم الأكاديمية والنمائية. (ترجمة): زيدان أحمد السرطاوى، وعبد العزيز السرطاوى، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

٨٢- مايكلبست (١٩٩٠م): مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم. (تعريب): مصطفى محمد كامل، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٣- مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٦م)(ب): «التقويم والقياس في التربية وعلم النفس». القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٨٤- مجمع اللغة العربية (١٩٩٢م): المعجم الوجيز. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٨٥- محمد جهاد أحمد (٢٠٠١م): العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتى التعلم والتعليم. العين-الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٨٦- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٧٦م): تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. الكويت: دار القلم.

٨٧- محمد عبد الرحيم عدس(٢٠٠٠م): صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر.

٨٨- محمود عوض الله سالم (١٩٩٠م): قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلاميذ نحو المواد الدراسية. المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام: جامعة الأزهر.

٨٩- نايفة قطامي، محمد برهوم (١٩٨٩م): طرق دراسة الطفل. الأردن-عمان: دار الشروق للنشر.

٩٠- ناصر بن إبراهيم المحارب (٢٠٠٠م): المرشد في العلاج الاستعرافى السلوكي. الرياض: دار الزهراء.

٩١- نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٨م): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: زهراء الشرق.

٩٢- يوسف قطامي(٢٠٠٠م):نمو الطفل المعرفي واللغوي. الأردن-عمان:الأهلية للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

93- Alkins,J.S.& Sultaman,W.F. (1981): ITPA and learning disability: A discriminative analysis. Journal of Learning Disabilities, 14,(02).

94- Anderson,R.& Freebody,P. (1981): Vocabulary knowledge. In Guthrie, (Ed.): Comprehension and Teaching: Research Reviews. 77-117. Newark, International Reading Association,

95- Bardsly,J.R. (1980): An exploration of learning potential assessment with learning disabled students. D.A.I.,40, (12), 4132.

96- Bateman,B.D. (1965): An educations view of a diagnostic approach to learning disorders. In Hellmuth, J. (Ed) Learning Disorders, 1, 219-239. Seattle: Special Child.

97- Beck-Berk,T.J. (1986): The Kaufman Assessment Battery of Children as a diagnostic indicator of learning disabilities in reading. D.A.I.,47, (04), 835-A.

98- Beech, J. & Chris, S. (1997): The Psychological Assessment of Reading. Routledge. London.

99- Berger,R.S.& Reid.D.K. (1989): Differences that make a difference: Comparisons of meta-componential functioning and knowledge base among groups of high and low IQ learning-disabled mildly mentally retarded and normally achieving adults. Journal of Learning Disabilities, 22, 422-429.

100- Beyer,B.K. (1985): Critical thinking: What is it? Social Education, 49, 270-276.

101- ------------- (1987): Practical strategies for the teaching thinking. Boston, MA: Allyn & Bacom, Inc.

102- Bormouth, J. (1969): An operational definition of comprehension instruction. In Goodman& James (Ed.): Psycholinguistics and teaching of reading, 48-60. Newark, International Reading Association.

103- Brown. F.R. & Aylward, E.H. (1987): Diagnosis and management of learning disabilities: An interdisciplinary approach. San Diego: A College-Hill Publication Little.

104- Chan,L.K.S. (1991): Metacognition and remedial education. Australian Journal of Remedial Education,23, (01), 4-10.

105- Clapham,C. (1996): The development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension. Cambridge University Press.

106- Coplin,J.W.&Morjan,S.B.(1988):Learningdisabilities:Amultidimensional perspective. Journal of Learning Disabilities, 21, 10, 614 -622.

107- Cohen, R.J. (1988): Psychological testing. California: Mayfield Publishing Comp.

108- Commeyras,M. (1991): Dialogical-Thinking Reading Lessons: Promoting critical thinking among "learning-Disabled" students. Ph.D. D.A.I.,52, (07), 2480-A.

109- Cooper, J.D.; Warncke, E.W. & Shipman, D.A. (1988): The what and how of reading instruction. 2nd Edition. Merrill Publishing Company. Columbus, Ohio.

110- Cornoldi,C.& Oakhill,J. (1996): Reading comprehension difficulties: Processes and Intervention. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

111- Davis, F. (1968). Research in comprehension in reading. Reading Research

Quarterly. 3. 499.

112- Durkin, D. (1976): Teaching Young Children to Read. Boston, Allyn & Bacon.

113- Ericsson,K.A.& Oliver,W.L. (1988): Methodology for laboratory research on thinking: task selection, collection of observations, and data analysis. In Sternberg, R. and Smith, E. (ed.): The psychology of human thought, 392-428. New-York: Cambridge University Press.

114- Farley, M.J. & Elkmore, P.B. (1992): The relationship of reading comprehension to critical thinking skills, cognitive ability and vocabulary for a sample of underachieving college freshmen. Educational & Psychological Measurement, 52, Issue (04), 921-931.

115- Flavell, J.H. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick, L.B. (Ed.), The nature of intelligence, 231-235. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.

116- ---------- (1979): Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist. 34. 906-911.

117- --------- & Wellman, H.M. (1977): Meta-Memory. In kail, R.V. & Hagen, J.W. (Eds.), Perspectives on the development of memory and cognition. 3-33. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

118- ---------, Miller,P.H.& Millere's. (1993): Cognitive Development. (3rd edition). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall International, Inc.

119- Garner, P. (1988): Metacognition and reading comprehension. Second printing Alex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

120- -----------, Miller,P.H.& Millere's. (1993): Cognitive Development. (3rd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, Inc.

121- Gearheart,B.R. (1985): Learning Disabilities: Educational Strategies. 4th (ed.). Sant Louis, the C.V. Mosby Company.

122- Gilmore, H.M. (1988): Developing and implementing a parental Awareness program to enhance techniques for fostering preschool critical thinking skills. Ed. D. Practicum, Nova University, U.S.; Florida.

123- Graham, J. & Wong, B.Y.L. (1993): Comparing two modes of teaching a question-Answering Strategy for Enhancing Reading Comprehension: Didactic and Self-Instructional Training. Journal of Learning

Disabilities. 26. (04) 270-279.

124- Guthrie, J. (1980): The 1970's Comprehension Research. The Reading Teacher. 33. 880-886.

125- Hammill, D.D.; Leigh, J.E.; Mcnutt, G. & Larsen, S.C. (1978). A new definition of learning disabilities. Learning Disabilities Quarterly. (04) 336-342.

126- Harris, A. (1985): How to increase reading ability to guide developmental and remedial methods? New York: Longman.

127- Hinchcliff,K.W. (1979): Correlation of diagnostic tests with identification of learning disabilities. D.A.I., 40. (01). 195-A.

128- Horn, F.W.(1985): Early identification of learning problems meta analysis. Journal Education psychology. 77. (05). 597-605.

129- Houck,C; Todd,R.M; Barnes,D.H.& Englehard,J.B.(1980): Learning disabilities and mathematics, Is it the math .or child? Academic Therapy.15. (05). 557-570.

130- Hutchinson,N.L. (1992): The challenges of componential analysis: Cognitive and metacognitive instruction in mathematical problem solving. Journal of Learning Disabilities. 25. (04). 249-257.

131- Johnson, S.W. & Morasky, R.L. (1980). learning Disabilities. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.

132- Johnt.B.S (1980): Predicting success and failure of learning disabled children on academic tasks. Journal of Education Research. 74. (02). 87-94.

133- Kass.C.& Mykelbust,H. (1969): Learning disabilities: An educational definition. Journal of Learning Disabilities. (02). 337-379.

134- Kavale,K.A.; Forness,S.R.& Bender,M. (1987): Handbook of learning disabilities: Dimensions and Diagnosis. London: Taylor & Francis Ltd.

135- Kirk,S.A. (1962): Educating exceptional Children. Boston, Houghton Comp.

136- -------- & Gallagher, J.J. (1979): Educating exceptional Children. 3rd ed., Boston: Houghton Mifflin Company



137- Kirk.S.A.& Kirk.W.D. (1971): Psycholinguistic Learning Disabilities: Diagnosis and redemption. Chicago. Illinois.

138- Leshowitz.B.: Jenkens,K.: Heaton,S. & Bough,T.L. (1993): Fostering critical thinking skills in students with learning disabilities: An instructional program. Journal of Learning Disabilities. 26. (07). 483-490.

139- Lindstrom. C. (1995): Empower the child with learning difficulties to think meta-cognitively. Australian Journal Remedial Education. 27. (02). 28-31.

140- Marilyne.F.G. (1982): A diagnostic study of the prevalence of learning disability detected in randomly selected referrals. D.A.I.. 43. (06). 1826-A.

141- Marzano.R.J.: Brandt. R.S.: Hughes. C.S.: Jones. B.F.: Presseisen. B.Z.: Rankin. S.C. & Suhor. C. (1988): Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction. Alexandria. Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

142- ------------: Pickering. D. & McTighe. J. (1993): Assessing student outcomes: Performance Assessment using the dimensions of learning Model. Virginia. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

143- McFarland, T. & Grant, F. (1982): Contributions of Piagetian theory and research to an understanding of children with learning problems. In Modgil, S. and Modgil. C. (Ed.): Jean Piaget Consensus and Controversy. 391-405. New York: Holt. Rinehart and Winston.

144- McNeil, J. (1987)": Reading comprehension: New directions for classroom practice. 2nd Edition Scott. Foresman and Company. Glenview. Illions.

145- Mercer, C.D. (1991): Students with learning disabilities. 4th ed.. New York: Macmillan Publishing Company.

146- Mirhassani, A. & Toosi, A. (2000): The impact of word-formation Knowledge on reading comprehension. International Review of Applied Linguistics In Language Teaching. 38. (314). 301-311.

147- Montague, M. & Boss, C. (1986): The effect of cognitive strategy training on verbal math problem solving performance of learning disabled adolescents. Journal of Learning Disabilities. 19. 26-33.

148- Nation, K. & Snowling, M. (1997): Assessing reading difficulties: The

validity and utility of current measures of reading skill. British Journal of Educational Psychology, 67, Part (03), 359-370.

149- Naylor, J.G., (1983). Differential diagnosis of psycholinguistic abilities of poor reader and some remedial procedures. D.A.I., 44, (04), 747-B.

150- Ogle,D. (1986): The K.W.L.: A teaching model that develops active reading of expository text. The Reading Teacher, 39, 564-576.

151- Paris,S.G.; Cross,D.R.& Lipson, M.Y. (1984): Informed strategies for learning: A program to improve children's' reading awareness and comprehension. Journal of Educational Psychology, 76, 129-152.

152- Paris,S.G.& Jacobs,J.E. (1984): The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. Child Development, 55, (06), 2083-2093.

153- Paul.R.W& Elder, L. (1999): The miniature guide to critical thinking: Concepts & Tools. The Center and Foundation for Critical thinking www. critical thinking.org Sonoma State University, Rohnert Park.

154- Pressley, M. & Johnson, S. (1987): Elaborating to learn and learning to elaborate. Journal of learning disabilities, 20, 76-91.

155- Pumfrey,R. & Reason,R. (1995): Specific learning difficulties (Dyslexia) 5th edition, Routledge London.

156- Richek,M.& Caldwell, J. (1996): Reading Problems: Assessment and teaching strategies. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

157- Rivalland, J. (2000): Definitions & Identification: Who are the children with learning difficulties? Australian Journal of learning disabilities, 5, (02), 12-16.

158- Ross,A.O. (1976). Psychological Aspects of Learning Disabilities & Reading Disorders. McGraw-hill Book Company, New York.

159- Rystrom,R. (1970): Toward defining comprehension: A first report. Journal of Reading Behavior, 2, 56-74.

160- Schumacher, S. (1991): A program for motivating sixth grade language arts students to improve reading levels through using news periodicals with an emphasis on relevance and critical thinking. Dissertations Theses, Nova University, U.S.; Florida.

161- Shepherd,N.G. (1998): The probe method: A problem-based learning model's affect on critical thinking skills of fourth and fifth grade socials studies students. (Ed. D.) D.A.I., 59, (03), 779-A.



162- Smith,R.C. (1983): Learning disabilities: The interaction of learners, tasks and setting. Boston: Little Brown and Company.

163- Snyder,M. (1974): Self-monitoring of expressive behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 30, (04), 526-537.

164- ----------& Gangestad,S. (1986): On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity Journal of Personality and social Psychology, 51, (01), 125-139.

165- Spache,G. (1976): Investigating the issues of reading disabilities. Boston: Allon & Bacon comp.

166- Stannard,M.K. (1981): A comparison of subtest and total scores of normal, learning disabled, emotionally disturbed, and other students on the Quic Neurological screening Test. D.A.I., 41, (08), 3532-3533-A.

167- Sternberg, R. (1985): Instrumental and componential approaches to the nature and training of intelligence. In Chipman, S.F.; Segal, J.W. & Glaser, R. (1985): Thinking and Learning Skills, (02), 215-243: Research and Open questions. Lawrence Erlbaum Associate. Inc. USA.

168- Susan,E. (1982): An empirical analysis of fourteen definition of learning disabilities with elementary students. D.A.I., 43, (04), 1087-A.

169- Swanson,H.Lee & Robert, C. (1983): Hemispheric specialization in learning disabled readers recall as a function of age and level of processing. Journal of Experimental Child Psychology, 35, (03), 457-477.

170- ....& Trahan,M. (1996): Learning disabled and average readers, working memory and comprehension: Does meta-cognition play a role? British Journal of Educational Psychology, 66, Part (03), 333-355.

171- Tansley,P. & Pankhurst,J. (1981): Children with specific learning difficulties critical review of research. Winson, Bucks: Nfernelson.

172- Thomas, E. & Robinson, H. (1972): Improving reading in every class. Boston, Allyn & Brown.

173- Vye, N.J.; Delclos, V.R.; Burns, M.S. & Bransford, J.B. (1988): Teaching thinking and problem solving: Illustrations and issues. In Sternberg, R.J. & Smith, E.E. (1988): The psychology of human thought, 337-365. Cambridge University Press. Cambridge. U.S.A.

قاموس مصطلحات أجنبية

(A)

Academic Learning Disabilities	صعوبات التعلم الأكاديمية.
Academic Self- Regulation	التنظيم الذاتي الأكاديمي
Accuracy Indicator	مؤشر الدقة.
Acquisition	اكتساب.
Addition of parts	إضافة الأجزاء.
After Learning	بعد الانتهاء من التعلم.
After Reading	بعد الانتهاء من القراءة.
Alpha Coefficient	معامل ألفا.
Anagram relations	علاقات التصحيف/ التبديل.
Analogical relations	علاقات التناظر.
Analyzing perspectives	تحليل الرؤى والأفكار.
Appealing to Authority	الاحتكام إلى رأى السلطة.
Appealing to emotion	اللجوء للعاطفة.
Appealing to force	التلويح بالقوة.
Appealing to people	اللجوء لرأى الأغلبية.
Applying / Application	تطبيق / التطبيق.
Apprehension	سرعة الفهم.
Arguing against the person	الاحتجاج على الشخص.
Arguments from Ignorance	البرهان القائم على الجهل.
Argumentum ad Populism	البرهان القائم على رأى الأغلبية.
ASRS= Academic Self- Regulation Scale	مقياس تنظيم الذات الأكاديمي.
Assessment	تقيِّم الأداء بعد الانتهاء من التعلم.
Assessment of Strategy	تقييم الاستراتيجية.
Auditory Comprehension and Listening	الاستماع والفهم السمعي.
Availability	الاعتماد على الحلول المتاحة.

(B)

Background Knowledge	القاعدة المعرفية للقارئ.
Basic Processes Approach	مدخل العمليات الأساسية.
Basic Psychological Processes	العمليات النفسية الأساسية.
Before Learning	قبل التعلم.
Before Reading	قبل القراءة.
Before, During, After Reading Strategy	استراتيجية قبل، أثناء، بعد القراءة.
Behavior	سلوك.
Behavior Impulsivity	الاندفاعية السلوكية.

Behavior Signs Criterion — معيار المؤشرات السلوكية.
Behavioral Impulsive Child — طفل ذو اندفاعية سلوكية.
Blue collar processes — العمليات ذات الياقة الزرقاء.
Border change — تغيير حدود الشكل.
Bottom-Up strategy — استراتيجية الاستنتاج «من أسفل إلى أعلى».
Bridging Approach — مدخل التخطي (انتقال أثر التعلم).

(C)

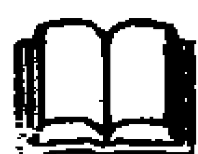
Causal relation — العلاقة السببية.
Causes rather than Symptom — التركيز على الأسباب أكثر من الأعراض.
CBRSM=The Child Behavior Rating Scale Manual — قائمة تقدير التوافق للأطفال.
Child centered Approach — مدخل التمركز حول الطفل.
CIS= Cognitive Impulsivity Scale — مقياس الاندفاعية المعرفية.
Classifying — التصنيف.
Cognitive Actions — أنشطة معرفية.
Cognitive Approach — المدخل المعرفي.
Cognitive Impulsive Child — طفل ذو اندفاعية معرفية.
Cognitive Impulsivity — الاندفاعية المعرفية.
Cognitive Learning Disabilities — صعوبات التعلم المعرفية.
Cognitive modeling — النمذجة المعرفية.
Cognitive Operations — العمليات المعرفية.
Cognitive Process — عملية معرفية.
Cognitive Reading Comprehension — الفهم القرائي المعرفي.
Cognitive Strategies — استراتيجيات معرفية.
Cognitive Style — أسلوب معرفي.
Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs — قسم الكومنولث للتربية والتدريب وقضايا الشباب.
Comparison, Comparing — المقارنة، يقارن.
Completion — الإكمال (الإغلاق)/ أسئلة التكملة.
Composition — التركيب.
Comprehension — الفهم.
Comprehension test — اختبار الفهم.
Concept-Driven — عملية استنتاج المفهوم.
Confirmatory bias — تحيز مدعم أو مؤيد.
Confusion — حيرة وارتباك
Construct Validity — صدق التكوين.



Contextual Cues	التلميحات السياقية.
Contextual Schemata	المخططات السياقية.
Contradiction	عدم الاتساق.
Control of cognition	التحكم في المعرفة.
Control of Knowledge	التحكم في المعلومات.
Control of self	التحكم في الذات.
Controlling	التحكم.
Conventionally	نص قرائي مألوف أو تقليدي.
Co-ordination	تناظر.
Correlation relation	العلاقات الارتباطية.
Covert self guide	التوجيه الذاتي الخفي.
Critical Thinking Habits of Mind	العادات العقلية للتفكير الناقد.
Critical Thinking Skills	مهارات التفكير الناقد.
CTHMI=Critical Thinking Habits Mind Inventory	قائمة تقدير العادات العقلية للتفكير الناقد.
CTSS= Critical Thinking Skills Scale	مقياس مهارات التفكير الناقد.

(D)

Data-Driven Process	عملية استنتاج البيانات.
Debugging	المعالجة الدورية.
Declarative knowledge	معلومات تقريرية.
Declarative knowledge Cognitive	معلومات تقريرية معرفية.
Declarative knowledge Metacognitive	معلومات تقريرية ميتامعرفية.
Decoding	فك شفرة الحروف والرموز والكلمات المكتوبة.
Deductive Reasoning	الاستدلال الاستنتاجي.
Defects	عيوب.
Deficit – Behavior or Task Approach	مدخل المهمة أو السلوك ـ العجز.
Deletion of parts	حذف الأجزاء.
Determine meaning	توضيح المعنى.
Development	نمو / ارتقاء.
Developmental Aphasia	الحبسة النمائية (الأفازيا).
Developmental Approach	المدخل النمائي.
Developmental Learning Disabilities	صعوبات التعلم النمائية.
Dimensions of Thinking	أبعاد التفكير.
Direct Approach	المدخل المباشر.
Discrepancy Criterion	معيار / محك التباعد.
Discrimination	التمييز.



Disposition	النزعة.
Disposition	نزعة / ميل.
Division	الانفصال.
Drafting	عمل مسودة.
During Learning	أثناء التعلم.
During Reading	أثناء القراءة.
Dyslexia	العسر القرائي.

(E)

Educating Exceptional Children	تربية الأطفال غير الأسوياء.
Elaborating	إعادة شرح النَصّ بأسلوب القارئ.
Empirical Validity	الصدق التجريبي.
Encoding	التشفير.
Environmental Influences	مؤثرات بيئية.
Equality	تساوي.
Errors based on attack	أخطاء تقوم على الهجوم.
Evaluation Strategy	تقويم فاعلية الاستراتيجية.
Exclusion Criterion	معيار/ محك الاستبعاد.
Executive	تنفيذي / إجرائي.
Executive Control	التحكم الإجرائي.
Expectancy Chart	طريقة الجدول المتوقع.
External Factors	عوامل خارجية.
External Factors	عوامل خارجية.
Extract	يستخلص.
Eye Contact	اتصال بصري.
Eye Fixation	تركيز بصري.

(F)

Face page	صفحة الوجه.
False Causes	أسباب كاذبة.
Feedback	التغذية الراجعة.
Figural Inference	الاستنتاج الشكلي.
Fix-Up strategies	استراتيجيات التدفق.
Frequency	التكرار.
Function	وظيفة.

(G)

General term	مصطلح عام.
Generate	إنتاج أو توليد.
Generate Answer	إنتاج الإجابة
Generic term	مصطلح شامل.
Gestalt completion	الإغلاق الكلي.
Goals	أهداف عامة.

(H)

Habits of Mind	عادات العقل.
Habitual Bias	تحيز مألوف اعتاد عليه الفرد.
Hasty Generalization	تعميم مندفع / مستعجل.
Here. Hidden. In my Head Strategy =3Hs	س ٣م= استراتيجية موجودة، مختفية، في مخي.
Heterogeneous	مجموعة غير متجانسة.
Hidden	مختفي.
Home Adjustment	التوافق المنزلي.
How Will I answer this question?	كيف سأجيب عن هذا السؤال؟
Hypothetical Concept	مفهوم فرضي
Hypothetical-systems	النماذج الفرضية

(I)

I.Q. Criterion	محك نسبة الذكاء.
Illinois Test of Psycholinguistic Abilities	اختبار «إلينوى» للقدرات النفس - لغوية.
Impairments	عجز.
Impulsive Child	طفل مندفع.
In my Head	في مخي.
Inductive Reasoning	الاستدلال الاستقرائي.
Inference / Inferring	استنتاج / يستنتج.
Inferential Fallacies	أخطاء الاستنتاج الشائعة.
Information Processing Components Theory	نظرية مكونات معالجة المعلومات.
Instrumentalist	وجهة نظر الأدائيين.
Integration	التكامل.
Interactive	تفاعل بطريقة دينامية تبادلية.
Inter-Individual Differences	الفروق الفردية بين الأفراد.



Inter-Individual Monitoring	مراقبة ذاتية بين الأفراد.
Internal Consistency	الاتساق الداخلي لفقرات المقياس.
Intra-Individual Differences	الفروق داخل الفرد.
Intra-Individual Monitoring	مراقبة ذاتية داخل الفرد
Intrinsic	داخلية المنشأ.
Intrinsic Motivation	دافعية ذاتية داخلية
Invalid Disjunction	حل باطل للمشكلة.
Irrelevant Conclusions	استنتاجات ليس لها علاقة بالموضوع.
Is my answer Correct?	هل إجابتي صحيحة ؟

(J)

Justification	التبرير.

(K)

Knowledge Acquisition	اكتساب المعرفة
Knowledge Acquisition Components	مكونات اكتساب المعرفة.
KWLs	استراتيجية بناء المعنى المعرفي.

(L)

Labeling	عنونة / تعريف.
Language of the Text	لغة النص.
Latency Indicator	مؤشر زمن كمون الاستجابة.
Learned Helplessness	العجز المكتسب.
Learning Disabilities	صعوبات التعلم.
Learning Quotient Method	طريقة نسبة التعلم.
Listening Comprehension	الفهم الاستماعي.

(M)

Macro-Structure	البنية المكبرة.
Macro-systems Models	النماذج المكبرة.
Magnification	المبالغة في التكبير.
Mapping	التخطيط / عمل خرائط تخطيطية.
Matching Familiar Figures Test	اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة.



Materials	المواد التي يتطلبها البرنامج.
Mathematical Abilities	قدرات رياضية.
Matrix Outlining	إنتاج / تصميم مصفوفة.
Maturational Lag	التأخر في النضج.
Mental Filter	المرشح العقلي.
Mental Grade Method	طريقة العمر العقلي الصفي.
Meta-cognition	الميتامعرفة.
Meta-Cognitive Approach	المدخل الميتامعرفي.
Metacognitive Components	المكونات الميتامعرفية.
Metacognitive Experience	خبرات ميتامعرفية.
Metacognitive Knowledge	معلومات ميتامعرفية.
Metacognitive Operations/Process	عمليات ميتامعرفية.
Metacognitive Reading Comprehension Scale	مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي.
Metacognitive Skills	المهارات الميتامعرفية.
Metacognitive Strategies	استراتيجيات ميتامعرفية.
Metacognitive Thinking	التفكير الميتامعرفي.
Meta-Components	ما وراء المكونات.
Meta-Reading Awareness	الوعي الميتاقرائي.
Meta-Reading Comprehension	الميتافهم قرائي.
Meta-Reading Knowledge	المحتوى المعلوماتي الميتاقرائي.
Meta-Reading Planning	التخطيط الميتاقرائي.
Meta-Reading Self-monitoring	المراقبة الذاتية الميتاقرائية.
Meta-Reading Sensitivity	الحساسية الميتاقرائية.
Micro-Systems Models	النماذج المصغرة.
Minimization	التقليل من مميزات الشخص.
Model	مصطلح النَّمُوذج.
Monitoring	يراقب ذاته أثناء التعلم.
Moral Imperative	التزام أخلاقي.
MRCTOM= Meta-Reading Comprehension Tertiary Operational Model	النَّمُوذَج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي.
Multi- Dimensional Criterion	مدخل تشخيصي متعدد الأبعاد.
Multiple Choice	الاختيار من متعدد.
Multi-System Questions	أسئلة متعددة النظام.

(N)

National Advisory Committee of Handicapped Children.	اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين.

National Joint Committee of Learning Disabilities	اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم.
Neurological Signs Criterion	معيار المؤشرات العصبية.
No semantic Relations	علاقات ليس لها معنى.

(O)

Objective	أهداف إجرائية.
Observing	الملاحظة.
Open-Minded	تلميذ منفتح عقلياً.
Ordering	الترتيب.
Organization Strategy	استراتيجية منظمة.
Orientation	توجيه.
Overt Self Guidance	توجيه ذاتي علني.
Overt. External Guidance	توجيه خارجي علني.

(P)

Part-Whole	علاقة الجزء إلى الكل.
Passage Dependent Questions	أسئلة تابعة للنص القرائي.
PBRS=Pupil Behavior Rating Scale	مقياس تقدير سلوك التلميذ.
Perceptual Handicaps	المعاقين إدراكياً.
Performance Components	مكونات الأداء.
Permutation of parts	استبدال الأجزاء
Personalization	أحداث خارقة للعادة «كرامات».
Phonological Representation	التمثيل الصوتي «الفونولوجي».
Physical Adjustment	التوافق الجسمي.
Planning	التخطيط لمهام التعلم.
Planning of Task Parameters	التخطيط لمعالم المَهَمَة.
Poisoning the Well	تسفيه الفكرة الجيدة.
Positive Self Talk	كلام موجب مع الذات.
Post-Test	قياس بعدي.
Power Test	اختبار قوة.
Predication	تنبؤ.
Preferred Option	اختيار مفضل.
Pre-Test	قياس قبلي.
Procedural Knowledge	معلومات إجرائية.
Program	برنامج.

Prompt Cards	بطاقات للتذكرة خاصة بـ س 3 م.
Psychogenetic	عوامل نفسية وراثية المنشأ.
Psycholinguistic Abilities	قدرات نفس- لغوية.

(Q)

Q-ARs=Question – Answer Relationships Strategy	استراتيجية العلاقات بين السؤال ومكان إجابته.

(R)

Rater Validity	صدق المقدرين.
Reading	القراءة.
Reading Comprehension	الفهم القرائي.
Reading Comprehension Disabilities	صعوبات الفهم القرائي.
Reading Index	المؤشر القرائي.
Rearrangement	أسئلة إعادة الترتيب.
Reciprocal Innervations	تبادل عصبي.
Reflection	التروي.
Rehearsal	تدريب.
Represent	تمثيل / إظهار.
Representative ness	النموذجية.
Reproduce	يعيد إنتاج.
Response Time Indicator	مؤشر زمن كمون الاستجابة.
Restraining Impulsivity	ضبط الاندفاعية.
Retention	احتفاظ.
Revising Strategy	استراتيجية المراجعة والتنقيح.
Rubric	قاعدة تقييم الأداء في نموذج مارزانو.

(S)

Scaffolding	عملية التسقيل أو المساندة.
Schema Theory	نظرية المخططات المعرفية.
School Adjustment	التوافق المدرسي.
Scrambled Texts	نصوص غير مألوفة/ غير منظمة.
SDT= Self Determine Theory	نظرية تقرير المصير.
Seeking Accuracy Habit	البحث عن الدقة كعادة عقلية.
Seeking Clarity Habit	البحث عن الوضوح كعادة عقلية.

Select	ينتقي.
Selective Attention	الانتباه الانتقائي.
Selective Combination	التجميع الانتقائي.
Selective Comparison	المقارنة الانتقائية.
Selective Encoding	التشفير الانتقائي.
Self-Adjustment	التوافق الذاتي.
Self-Defeating	هزم الذات / الفشل النفسي.
Self-Detesting	احتقار الذات.
Self-Evaluation	التقييم الذاتي.
Self-Guidance	التوجيه الذاتي.
Self-Instruction Technicality	فنية التعليمات الذاتية.
Self-Monitoring	المراقبة الذاتية.
Self-Regulation	التنظيم الذاتي.
Self-Reinforcement	العزيز الذاتي.
Sequential Scanning	الفحص المتتالي.
Shading change	تغيير التظليل / اللون.
Shape change	تغيير الشكل.
Should Statements	الاستدلال من خلال العبارات الواجبة.
Similarity	المماثلة / التشابه.
Single or Narrow Process	عملية أحادية محدودة.
Size change	تغيير الحجم.
SLDCCRC =Specific Learning Disabilities Child in Cognitive Reading Comprehension	التلميذ ذو صعوبة الفهم القرائي المعرفي.
SLDCMRC= Specific Learning Disabilities Child in Meta-Reading Comprehension	التلميذ ذو صعوبة الميتافهم قرائي.
Social Adjustment	التوافق الاجتماعي.
Socio-emotional Behavior Disabilities	صعوبات السلوك الاجتماعي.
Specific Learning Disabilities	صعوبات التعلم النوعية.
Speed Test	اختبار قدرة (سرعة).
Split Half	طريقة التجزئة النصفية.
Spoken Language	اللغة المنطوقة.
Stability	ثبات واستقراء أداة القياس.
Standard Reading Test	اختبار قراءة معياري.
Standard Scores Method	طريقة الدرجات المعيارية.
Standard Test	اختبار معياري.
State Meta-Reading	الميتاقراءة كحالة.
State Meta-Reading Model	نموذج الميتاقراءة كحالة.
Status Validity	صدق التصنيف.
Strategic knowledge	المعلومات التخطيطية.

Structure	بناء.
Subordination Contrast	ترتيب تنازلي.
Super ordinations	ترتيب تصاعدي.

(T)

Taking a Position	اتخاذ موقف والدفاع عنه.
Testing Strategy	اختبار الأداء علي الاستراتيجية.
Test-Retest	إعادة التطبيق.
Textual Cues	التلميحات النصية.
The Quick Neurological Screening Test	اختبار المسح العصبي السريع.
Top-Down Strategy	استراتيجية الاستنتاج من «أعلى لأسفل».
Transfer	انتقال أثر التدريب.
Transformation of Parts	تغير الأجزاء.
True-False	أسئلة الصواب والخطأ.

(U)

Underling Strategy	استراتيجية وضع خط تحت العبارات المهمة.
Unifying	توحيد.
Universal, respectively knowledge	خصوصية المعلومات أو نسبيتها.

(V)

Verbal Inference	استنتاج لفظي.

(W)

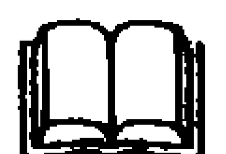
Weak References	أخطاء تقوم على حجج ضعيفة.
What I know?	ما الذي أعرفه؟
What I learned?	ما الذي تعلمته؟
What I Want to know?	ما الذي أريد أن أعرفه؟
What You Know about .?	ما الذي تعرفه عن ..؟
What You Know about reading?	ما الذي تعرفه عن موضوع القراءة؟
What you Learned about .?	ما الذي تعلمته عن ....؟
What you Learned about reading?	ما الذي تعلمته عن موضوع القراءة؟



What You Want to know about reading?	ما الذي تريد أن تعرفه عن موضوع القراءة؟
What You Want to know about. ?	ما الذي تريد أن تعرفه عن ..؟
Where is the answer to this question found?	أين توجد إجابة هذا السؤال؟
Whisper, Self guidance	توجيه ذاتي بالهامس.
White collar processes	العمليات ذات الياقة البيضاء.
Whole-part	علاقة الكل إلى الجزء.
Word Naming	التسمية اللفظية / نطق الكلمة.
Workshop	ورشة عمل.

(Y)

Years in School Method	طريقة سنوات الدراسة.



سلسلة الفكر العربى فى التربية وعلم النفس

صدر منها ما يلى :

(١) رياضة المشى مدخل لتحقيق الصحة النفسية والبدنية.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب و أ.د. إبراهيم خليفة تقديم أ.د. جابر عبد الحميد.

(٢) التعليم والتنمية الشاملة : دراسة فى النموذج الكورى.

تأليف د. عبد الناصر محمد رشاد. تقديم أ.د. عبد الغنى عبود

(٣) مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها.

تأليف أ.د. على أحمد مدكور. تقديم أ.د. جابر عبد الحميد

(٤) المدخل فى تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم فى العالم المعاصر).

أ.د. أحمد النجدى. تأليف أ.د. على راشد. أ.د. منى عبد الهادى

(٥) التربية البيئية لطفل الروضة .

تأليف أ.د. وفاء سلامة. مراجعة وتقديم: أ.د. سعد عبد الرحمن

(٦) التدريس والتعلم: الأسس النظرية والاستراتيجية والفاعلية - الأسس النظرية .

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد.

(٧) النمو الحركى: مدخل للنمو المتكامل للطفل والمراهق.

تأليف أ.د.أسامة كامل راتب.

(٨) الإرشاد والعلاج النفسى الأسرى:المنظور النسقى الاتصالى.

تأليف أ.د.علاء الدين كفافى.

(٩) علم النفس الاجتماعى: رؤية معاصرة.

تأليف أ.د. فؤاد البهى. وأ.د. سعد عبد الرحمن

(١٠) استراتيجيات التدريس والتعلم .

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد.

(١١) الإدارة المدرسية.

(١٢) علم النفس الاجتماعى والتعصب.

تأليف أ.د. عبد الحميد صفوت

(١٣) التربية المقارنة والألفية الثالثة: الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد.

تأليف أ.د. عبد الغنى عبود وآخرون

(١٤) مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال:المهارات والتنمية المهنية.

تأليف أ.د.جابر عبد الحميد، ود. بيومى ضحاوى.

أ.د. عادل سلامة،أ.د. عبد الجواد السيد بكر

(١٥) الإعداد النفسى للناشئين: دليل للإرشاد والتوجيه للمدربين والإداريين وأولياء الأمور.

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب

(١٦) القلق وإدارة الضغوط النفسية.

تأليف أ.د. فاروق السيد عثمان

(١٧) طرق تدريس الرياضيات.. نظريات وتطبيقات.

تأليف أ.د. إسماعيل محمد الأمين

(١٨) خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم.

تأليف: مارتن هنلى - روبارتا رامزى - روبرت ألجوزين

ترجمة أ.د. جابر عبد الحميد

(١٩) تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية.

تأليف أ.د. رشدى أحمد طعيمة

(٢٠) أصول التربية البدنية والرياضة: المدخل ـ التاريخ ـ الفلسفة - المهنة والإعداد المهنى - النظام العلمى الأكاديمى.

تأليف أ.د. أمين أنور الخولى

(٢١) فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية.

تأليف أ.د. سعيد إسماعيل على

(٢٢) اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم أداء التلميذ والمدرس.

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٢٣) علم اجتماع التربية المعاصر: تطوره ـ منهجيته ـ تكافؤ الفرص التعليمية

تأليف أ.د. على السيد الشخيبى

(٢٤) تربية الأطفال المعاقين عقليا

(٢٥) القياس والاختبارات النفسية

تأليف أ.د.عبد الهادى السيد على وأ.د. فاروق السيد عثمان

(٢٦) التربية وثقافة التكنولوچيا.

تأليف أ.د. على أحمد مدكور

(٢٧) طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم (من سلسلة تدريس العلوم فى العالم المعاصر).

تأليف أ.د. أحمد النجدى. أ.د. منى عبد الهادى أ.د. على راشد.

(٢٨) **الذكاءات المتعددة والفهم.**

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٢٩) **المنهجية الإسلامية فى البحث التربوى.**

تأليف أ.د. عبد الرحمن النقيب

(٣٠) **نحو تعليم أفضل: إنجاز أكاديمى وتعلم اجتماعى وذكاء وجدانى.**

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٣١) **النشاط البدنى والاسترخاء: مدخل لمواجهة الضغوط وتحسين نوعية الحياة.**

تأليف أ.د. أسامة كامل راتب

(٣٢) **علم النفس الصناعى والتنظيمى: بحوث عربية وعالمية.**

تأليف أ.د. محمود السيد أبو النيل

(٣٣) **اتجاهات حديثة فى تعليم العلوم على ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية.**

تأليف أ.د. على راشد أ.د. أحمد النجدى أ.د. منى عبد الهادى

(٣٤) **موسوعة علم النفس التأهيلى وخدماته فى مجال الإعاقات والإصابات والأمراض المزمنة.**

تأليف أ.د. علاء الدين كفافى أ.د. جهاد علاء الدين

(٣٥) **نظريات المناهج التربوية.**

تأليف أ.د. على أحمد مدكور

(٣٦) **تعليم القراءة والأدب: إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع.**

تأليف أ.د. رشدى أحمد طعيمة د. محمد علاء الدين الشعيبى

(٣٧) **تنمية تفكير المراهقين (الصغار والكبار): إستراتيچيات للمدرسين.**

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٣٨) **نظريات وبرامج التربية الحركية (مزود بالصور والرسوم التوضيحية).**

تأليف أ.د. أمين أنور الخولى أ.د. أسامل كامل راتب

(٣٩) **التدريس: نماذج وتطبيقات فى العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية.**

تأليف أ.د. محمد السيد على الكسبانى

(٤٠) **الإدارة المدرسية والصفية فى مجتمع المعرفة.**

تأليف أ.د. إبراهيم عباس الزهيرى

(٤١) **مقدمة فى أصول فقه العلوم الاجتماعية والإنسانية: دراسة تحليلية نقدية للأصول الغربية لعلوم الاجتماع والإنسانيات من منظور إسلامى.**

تأليف أ.د. عز الدين أبو الخير كزابر

(٤٢) **القيادة المدرسية والضبط: دليل المعلم للتطوير.**

تأليف أ.د. جابر عبد الحميد

(٤٣) فلسفة التربية: رؤية تحليلية ومنظور إسلامى.

تأليف أ.د. سعيد إسماعيل على أ.د. هانى عبد الستار فرج

(٤٤) تعليم المعاقين بصريا: أسسه - استراتيجياته - وسائله.

تأليف أ.د. إبراهيم محمد شعير

(٤٥) صعوبات الفهم القرائي: المعرفية والميتامعرفية.

تأليف أ.د. إسماعيل إسماعيل الصاوي

دار الفكر العربي
شركة مساهمة مصرية
للطباعة والنشر والتوزيع

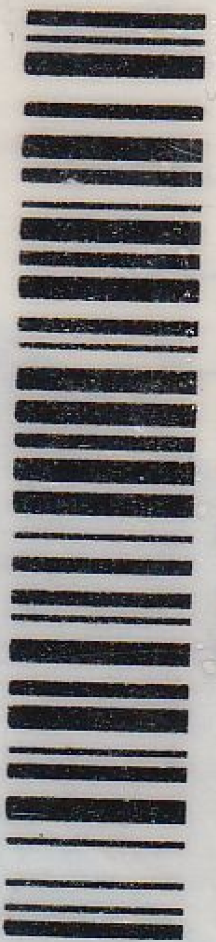
هذا الكتاب

- يأتي هذا الكتاب مساهمة في تلبية حاجة ملموسة لدى المعلمين لمرجع يساعدهم في معالجة صعوبة التَعْلُم في الفهم القرائي، بشقيه المعرفي والميتامعرفي. ونظمت مادة الكتاب في أربعة أبواب: الأول يتناول المفاهيم الظرية لصعوبات التَعْلُم عامة، والفهم القرائي خاصة. والثاني يهتم بمداخل، ومراحل، وأدوات التشخيص العام والنوعي لصعوبة الفهم القرائي وبعض المتغيرات المصاحبة لها. والثالث يسلط الضوء على تفسير المدخل المعرفي والميتامعرفي لصعوبات الفهم قرائي، بالإضافة إلى تجسير الفجوة بين تشخيص وعلاج صعوبة الفهم القرائي من خلال بعض النماذج الإجرائية التي ينطلق منها البرنامج المقترح. أما الباب الرابع فيترجم تلك الأُسس والاستراتيجيات إلى جلسات علاجية.

- ومن ثَمَّ فإن هذا الكتاب يتميز بأنه لا يقف عند حدود العرض النظري، بل يشتق من النظرية نموذجاً يخضعه للتجريب؛ لذلك جاءت التدريبات مُرشَّدة بإطار نظري عميق. كما يتميز هذا المُؤلف بأنه يوظف قدراً معرفياً سابقاً، ويضيف عليه جديداً؛ فجاء الكتاب نتاجاً مبتكراً، وعملاً يتميز بدرجة عالية من الجدة والأصالة. من الميزتين السابقتين؛ تُشتق ميزة ثالثة تتضح في إثارته لعديد من التساؤلات البحثية عن علاقة النظرية بالنموذج، وعلاقة النموذج بالبرنامج. كما يثير تساؤلات أكثر في مجال التطبيق العملي، وتصميم المناهج الدراسية، وتدريب العاملين في الميدان التربوي. إن هذا الكتاب يُقدم للمكتبة العربية إضافة جديدة ذات وزن علمي كبير، قيمة علمية عظيمة في مجال بزغ نوره حديثاً في مجال علم النفس المرفي. (أ.د/ حسين الدريني)

المؤلف

- درجة العالمية (دكتوراه الفلسفة) في التربية (علم النفس التعليمي)؛ في تشخيص وعلاج صعوبات التَعْلُم النوعية في الفهم القرائي، من منظور معرفي ميتامعرفي. (كلية التربية - جامعة الأزهر).
- عضو هيئة التدريس بقسم علم النفس بِكُلِيَتيّ: التربية (جامعة الأزهر)، والمعلمين (جامعة جازان) *Jazan University*.
- اقترح النَمُوذَج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي؛ بهدف تفسير صعوبات الفهم القرائي، وتشخيصها، وعلاجها، في ضوء الاتجاه الميتامعرفي (ضمن بحوث المؤتمر الثالث والعشرون لعلم النفس في مصر والخامس عشر العربي، ٢٠٠٧م).
- أَعَدَّ مقاييس تشخيصية مختلفة، وأجرى عدة بحوث تجريبية في مجال علاج صعوبات التَعْلُم النوعية، والمتغيرات المصاحبة للصعوبة.
- فضلاً عن البرنامج المقترح، صَمَّمَّ عدة برامج منها: "برنامج المعالجة الميتامعرفية الدورية في ضوء النَمُوذَج الإجرائي الثلاثي للميتافهم قرائي لذوى صعوبات الفهم القرائي"، "برنامج المعالجة الميتامعرفية للمعلومات لتعديل الاندفاعية المعرفية كمتغير مصاحب لصعوبة التَعْلُم النوعية في الفهم القرائي"، "برنامج التَعْلُم ذاتيّ التنظيم من خلال الأدب البطولي للتلاميذ المحرومين اجتماعياً واقتصادياً ذوي السلوك العدواني".
- اهتماماته: صعوبات التَعْلُم، الفهم القرائي، الميتامعرفة، الميتافهم قرائي، الميتاذكاء، الذكاء الوجداني، التفكير الناقد عند الأطفال، الإيقاع المعرفي، التنظيم الذاتي الأكاديمي، نظرية تقرير المصير، التَعْلُم ذاتي التنظيم، الذاكرة...
- عضو الجمعية المصرية للدراسات النفسية *(EAPS,No.1577)*، ورابطة الأخصائيين النفسيين المصرية *(EPA,No.1705)*.
- شارك في عدة مؤتمرات وندوات بالجامعات، والجمع... للدراسات النفسية.
- أجرى عدة بحوث في مجالات: المعاقين سمعياً، ذ... العدواني، المحرومين اجتماعياً واقتصادياً، الأطفال. ك... على عدة بحوث في مجال التخلف العقلي، الإدم... المخدرات، انحراف الأحداث، العنف، التسرب الدرا...



I.S.B.N. 977-10-2470-1
تطلب جميع منشوراتنا من وكيلنا الوحيد بالكويت والجزائر
دار الكتاب الحديث